

BOLETÍN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e 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, 14.

El BOLETÍN, órgano oficial de la *Institución*, es una Revista pedagógica y de cultura general, que aspira a 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 a los suscritores, recarga una peseta al importe de la suscripción.—Véase siempre la *Correspondencia*.

AÑO XL.

MADRID, 31 DE MARZO DE 1916.

NÚM. 672.

SUMARIO

D. Fernando Buireo Garrido, pág. 65.

PEDAGOGÍA

La ciencia de la educación en Francia, por *Paul Lapie*, pág. 66.—La administración escolar austriaca, por *Lorenzo Luzuriaga*, pág. 70.—Revista de Revistas. Alemania: «*Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*», por *J. Ontañón y Valiente*, página 77.—Francia: «*Revue Internationale de l'Enseignement*», por *Rubén Landa*, pág. 78.—«*Revue Universitaire*», por *Guillermo Escobar*, página 80.—Inglaterra: «*The Journal of Education*», por *Adolfo A. Buyla*, pág. 85.

INSTITUCIÓN

Aniversario: Don Francisco Giner, por *Azorín*, página 91.—Este libro del maestro . . . , por *Adolfo Posada*, pág. 93.—Libros recibidos, pág. 96.—Correspondencia, pág. 96.

D. FERNANDO BUIREO GARRIDO

Otro de los viejos amigos, y de los antiguos profesores, que nos falta.

Devoto de nuestra obra, cooperó a ella desde los primeros momentos, laborando, durante varios cursos, como maestro de Matemáticas, y después, y en largo período, en calidad de Bibliotecario de la INSTITUCIÓN.

Fué el compañero íntimo de nuestro primer secretario D. H. Giner, y con todos los profesores de nuestra casa, estuvo fraternalmente ligado en larga amistad, singularmente con D. Germán Flórez, en cuyos brazos ha muerto serenamente, sin agonía, de enfermedad cardíaca, el día 1.º del mes actual.

La muerte de D. Francisco Giner le había causado tremenda impresión; entonces dispuso que su entierro fuese como el

del maestro de todos, y cerca de él. Y así se ha cumplido.

Había nacido en Granada, el año de 1846.

Empezó sus estudios en la célebre escuela de D. José Aguilera, notable maestro, que a los 80 años regentaba todavía sus clases públicas.

Comenzó el bachillerato en el Instituto de su ciudad natal, siguiéndolo en Burgos, Zaragoza, Toledo y Madrid, y terminándolo en Valladolid. Recorrió todas esas poblaciones, porque su padre, como empleado, sufría los traslados usuales en aquella época, enfermedad endémica de que, para su honra, se ha curado la Administración española.

Emprendió la carrera de Ingeniero de Minas, en la que llegó a las más altas categorías. Practicó los primeros años de su profesión en las minas de Almadén, y estuvo adscrito luego a varios distritos, entre ellos Guadalajara y Madrid, pasando, en fin, al Ministerio, donde se le consideró como una verdadera autoridad en asuntos de administración encargándose, por último, de la codificación minera, labor importante que a él se debe.

Modelo de honorabilidad, corría parejas con su modestia su talento y su cultura. Fué discípulo de Salmerón, a cuyas cátedras asistió varios cursos, y por su orientación y su austeridad, era un krausista, influido de las teorías científicas de Augusto Linares y de Laureano Calderón, con quienes trabó estrecha amistad.

Siendo ministro de Fomento D. Manuel Becerra, en una etapa de la revolución de

Setiembre, declaró excedentes (1871) a gran número de Ingenieros. Y entonces fué nombrado catedrático de la sección de Ciencias del Instituto libre de segunda enseñanza de Ponferrada (León), declarado luego oficial. Este nombramiento se lo debió a D. Fernando de Castro, a cuya clase de la Universidad solía también asistir. Allí permaneció un curso, hasta reingresar en activo en el escalafón de Minas.

Era un espíritu selecto, gran aficionado a la música clásica (Beethoven, su ídolo).

Talento claro, razonador profundo y de equilibradas facultades mentales, se entregaba al estudio de las matemáticas con igual deleite que escuchaba una sinfonía.

Lo delicado de su vista le limitó el estudio, y hasta tuvo que sustituir sus lecturas, durante algunas temporadas, con la vida del campo, como entusiasta alpinista. Las montañas de Santander y las sierras de Guadarrama le fueron tan conocidas cuanto queridas, visitadas y recorridas con Linares y D. Francisco.

Buireo hablaba poco, como hombre de natural reservado; pero en el seno de la confianza era locuaz, con una gracia extraordinaria y un fino sentido de ironía incomparable.

No fué nunca político activo; pero se interesó siempre en la vida pública, militando consecuente en las ideas liberales, y siendo un entusiasta del libre-cambio y del individualismo a la inglesa.

Los íntimos de la INSTITUCIÓN saben que han perdido un incondicional del grupo, adicto a toda obra justa, como alma de serena ecuanimidad; los que con él compartieron los largos años de la existencia, un amigo insustituible, por su maravilloso arte social, por ser un compañero que jamás pesó con sus opiniones sobre la ajena opinión, que respetó criterios, y que supo, en la difícil trama de las relaciones de la vida, sustraerse a lo enojoso, brindarse para lo preciso o servir para lo oportuno y discreto.

Sean estas líneas recuerdo piadoso, en memoria de la amistad; saludo de duelo para su hermana, y expresión de afecto que sus pocos amigos íntimos dedicamos a

su pérdida: a la pérdida del que siempre quiso pasar inadvertido, como si nadie necesitase de él, cuando estas contadas personas de su cariño, lo necesitamos tanto, que, mientras vivamos, notaremos su falta, como la de nuestra sombra afectuosa y callada, leal y sincera y siempre igual.

PEDAGOGÍA

LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN EN FRANCIA (1)

por Paul Lapie,

Rector de la Universidad de Toulouse.

Durante la Edad Media, la pedagogía es internacional; la enseñanza es uniforme en toda Europa. La escuela francesa de pedagogía nace en el siglo XVI, cuando la reacción del Renacimiento contra la escolástica se produce en Francia con caracteres particulares. Desde el primer momento se caracteriza por su espíritu liberal. Los escritores franceses Rabelais y Montaigne, en primer término, combaten la educación autoritaria de los escolásticos, sus procedimientos memoristas y el verbalismo de su enseñanza. Quieren sustituirlos por otros realistas y más amenos. No obstante este movimiento, la tradición de la escolástica continúa, mantenida por la Orden religiosa que ejerce mayor influjo en el siglo XVII: la Compañía de Jesús. La educación jesuítica no es más que la educación de los escolásticos adaptada al gusto de las gentes distinguidas. Tanto la una como la otra impiden el desarrollo del pensamiento personal; pero esto, que en los escolásticos es resultado involuntario de la confianza en sus autoridades y en sus hábitos, en los jesuitas es un fin buscado deliberadamente para dar súbditos obedientes a la sociedad religiosa y a la política. Falta de confianza en la naturaleza del niño, influyen en sus alumnos sólo por resortes exteriores, como la emulación y el

(1) Extractos del libro *La Ciencia francesa*, publicado por el Ministerio de Instrucción pública, con motivo de la Exposición de San Francisco.—(Nota de la Redacción.)

temor. — Francia no puede reivindicar como propias las ideas de los jesuitas, a pesar de que en los colegios de esta Orden se educó lo más selecto de la aristocracia y de la burguesía francesas del siglo xvii. Eminentemente francesa, por el contrario, es la obra de Descartes. Su importancia y significación en la pedagogía francesa estriba principalmente en dos postulados esenciales: 1.º, la razón es lo que hace al hombre capaz de educación; 2.º, la razón es el instrumento necesario de la educación. Si bien la razón es común a todos los hombres, no todos poseen igualmente el arte de servirse de ella. Es preciso enseñarles a pensar con orden, y así aprenderán, además, a conducir su vida: evitarán el error y, al mismo tiempo, el mal. Este resultado puede obtenerlo cada uno por su propio esfuerzo; todo conocimiento impuesto desde fuera es incierto: la certeza en el pensamiento y la rectitud en la conducta sólo se logran mediante el ejercicio de la reflexión.—Malebranche, exagerando la tendencia de la pedagogía cartesiana a poner en primer lugar la educación del entendimiento, prescinde del conocimiento sensible y de la historia, como de todo lo que no contribuye al cultivo de la razón.—El mismo sentido se manifiesta en los jansenistas. Su sistema de educación se opone en todo al de los jesuitas. No influyen en el niño por medio de la emulación y del terror, sino despertando el sentimiento de la dignidad. Procuran evitarle esfuerzos inútiles con nuevos procedimientos, tales como su método de deletreo. Se proponen enseñar el arte de pensar. El alumno irá de lo conocido a lo desconocido, y, en virtud de este principio, aprenderá la lengua materna antes que ninguna otra, con lo cual el latín pierde la supremacía. Se procederá de lo concreto a lo abstracto. Apartándose en esto de los cartesianos, no quieren llevar las ideas al espíritu sin hacerlas pasar por los sentidos.—Fenelón debe colocarse, por su pedagogía, al lado de los jansenistas. Tan característico es de él como de éstos el respeto al niño. Recomienda que no se anticipe la instrucción; que los primeros años se dediquen al cui-

dado del cuerpo; que se favorezca oportunamente la curiosidad natural del alumno; que se evite la fatiga dando variedad a los estudios y aprovechando todas las ocasiones para inculcar los conocimientos indirectamente. Pide, en resumen, libertad para el niño, y de parte del educador, una abstención aparente.—Ni los jansenistas ni Fenelón, que en el siglo xvii son revolucionarios, aplican a la educación femenina las ideas que defienden cuando se refieren a la educación de los jóvenes. Jacqueline Pascal parece temerosa de que las mujeres se ilustren y reflexionen. Fenelón admite que la mujer aprenda todo lo que necesite para educar a sus hijos; trata de desarrollar su personalidad para la familia, pero no para ella misma. Sus contemporáneos son aún más tímidos. Mme. de Maintenon da menos importancia a la instrucción que a la educación del carácter y al trabajo manual. El abate Fleury reduce la enseñanza femenina al francés, la lógica y la aritmética.—Otros educadores siguen, en parte, las ideas nuevas, y, en parte, las tradicionales. Bossuet toma de los jesuitas su interés por las lenguas clásicas y la práctica de la emulación; pero, siguiendo el ejemplo de los jansenistas, da sus lecciones en francés e introduce en su programa las ciencias y la filosofía. Ya en siglo xviii, Rollin, cuyo *Tratado de los estudios* contiene valiosas reglas, dictadas por la experiencia, prefiere la persuasión a la disciplina exterior y la reflexión a la memoria.—A principios de ese mismo siglo se abre un nuevo y extenso campo a la aplicación de las ideas pedagógicas de los jesuitas: el abate La Salle funda el instituto de los Hermanos de las escuelas cristianas, a fin de proporcionar al pueblo los rudimentos de la instrucción, y lo hace con tal espíritu, que parece como si tratase de adaptar a las clases populares los métodos empleados por los jesuitas con los niños de la burguesía y de la aristocracia.—Rousseau es quien continúa la tradición de la escuela francesa. Es un discípulo de Montaigne y de Descartes, aunque sus atrevimientos le separen mucho de ellos. Lleva al extremo el principio de la educación

liberal. El hombre es bueno por naturaleza, pero la sociedad le pervierte. Es preciso sustraerle de su influencia, quitar todo lo que sea un obstáculo para el desarrollo espontáneo del niño. La función del maestro es, pues, meramente pasiva. La naturaleza del niño varía con la edad, y la acción del maestro debe variar también siguiendo la evolución mental del discípulo. Hasta que éste cumpla 12 años, debemos ocuparnos sólo de su cuerpo y de sus sentidos, y dejarle que los ejercite libremente. Si no hiciese buen uso de su libertad, le corregirá la misma naturaleza. Desde los 12 a los 15 años, el niño se transforma en un hombre; juzga y razona; es el momento de proporcionar material a sus facultades intelectuales, pero sólo mediante las cosas, en la naturaleza. Realmente se limita a formar el instrumento para conocer; a los 15 años Emilio no está instruido, sino capacitado para instruirse. Entonces comienza la educación del sentimiento y la educación religiosa y moral, que, como la del cuerpo y la de la inteligencia, han de hacerse en libertad. Es también la edad del amor. El último libro del Emilio es el menos atrevido. Rousseau piensa que Sofía no debe ser educada para sí misma, sino para Emilio.—Cabe completar el libro de Rousseau, criticarlo y aun rectificarlo; pero su influjo enorme, que alcanza a todos los pedagogos posteriores, es indudable. Una de sus ideas más fecundas, familiar a muchos, es la de la diversidad de edades aplicada a la educación. La idea capital del Emilio une a Rousseau con la escuela francesa del siglo xvi y del xvii. Con Montaigne y Fenelón tiene de común el respeto a la espontaneidad y libertad del niño; con Descartes, el principio de la bondad original de la naturaleza humana.— Los filósofos del siglo xviii, aun los menos afectos a Rousseau, coinciden con él al hablar de educación. Condillac, partiendo de su doctrina psicológica, recomienda el método intuitivo, y, de acuerdo en esto con Descartes, el ejercicio de la reflexión personal. Helvecio, sin ser tampoco cartesiano, afirma, como Descartes, que todas las diferencias individuales proceden de la

educación y llega a sostener que el poder de ésta no tiene límites, idea que le conduce a querer una educación equivalente para todos los hombres. En el mismo sentido se expresan La Chalotais y Diderot, que pide escuela obligatoria, gratuita y pública.—A fines del siglo xviii, los jesuitas son expulsados de Francia; las doctrinas de los «filósofos» y de Rousseau se difunden, y se piensa en aplicar a la educación del pueblo los métodos de la pedagogía liberal. Es el problema que tenía que resolver Francia en el siglo xix. La Revolución lo plantea y la tercer República trata de solucionarlo. En los siglos anteriores, la educación colectiva había sido autoritaria; la educación liberal se aplicaba únicamente, incluso en teoría, a individuos aislados. Las asambleas revolucionarias vieron claramente que al llamar al pueblo para que se gobernase por sí, adquirirían el compromiso de instruirlo. La instrucción es la condición de la libertad, de la igualdad cívica y de la moralidad del pueblo. Partiendo de estos principios, los revolucionarios trazan planes de instrucción pública, que varían según el temperamento de sus autores. Así, Condorcet es un organizador, y Lakanal, un educador. Pero el espíritu democrático y laico de la Revolución tarda cerca de un siglo en dominar en la enseñanza francesa. Los primeros años del siglo xix son estériles para la pedagogía. La Universidad imperial vuelve a la tradición del antiguo régimen, y la Restauración no tiene otro ideal. Aparte el libro de Mme. Necker de Saussure, las obras más interesantes de esta época son, quizás, las que Mme. de Genlis, Mme. Campan, Mme. de Remusat y Mme. Guizot dedican a la educación femenina. Después, las ideas revolucionarias renacen y sigue un período de fermentación intelectual. Cada escuela socialista tiene su doctrina pedagógica. Considérant, el discípulo de Fourier, expone un método de educación «natural y atractivo». Se habla de la Revolución francesa y de su pedagogía. Unos, como Dupanloup, la atacan, no sin hacer grandes concesiones a la pedagogía liberal; otros, como Michelet y Quinet, hacen

su apología. Al mismo tiempo se producen cambios importantes en las instituciones escolares. En 1833, Guizot hace votar una ley dotando de una escuela a cada Municipio, y define la misión moral y social del maestro. A él se debe también la idea de las escuelas primarias superiores y la fundación de escuelas normales. Antes de caer el segundo imperio, Víctor Duruy crea la enseñanza femenina; introduce de nuevo en los programas de los liceos la historia y la filosofía; establece al lado de las humanidades clásicas una enseñanza «especial», y hace obligatoria la historia en la escuela primaria. El advenimiento de la tercer República acelera la reforma de la enseñanza en todos sus grados, inspirada en la pedagogía liberal. Se asegura a la enseñanza superior la libertad de la investigación científica. La ley de 1896 sustituye las Facultades, que languidecían en su aislamiento, por las Universidades, centros de una activa labor intelectual. La reforma de la segunda enseñanza, la más apegada a la tradición de la pedagogía autoritaria, significa, más que una reacción contra las humanidades clásicas, un progreso en el camino trazado desde el siglo XVII por Descartes, los jansenistas y Bossuet mismo. Ni la reforma realizada hacia el año 1880, ni la de 1902, son opuestas al latín, sino a los procedimientos inútiles empleados en su enseñanza. La de 1902 no sólo se proponía, como generalmente se piensa, la creación de nuevos bachilleratos, sino también, y sobre todo, introducir nuevos métodos y aumentar el tiempo destinado a lecturas literarias y a observaciones y experiencias científicas. Del mismo modo, los reglamentos relativos a la primera enseñanza han sido redactados, siguiendo los principios de la pedagogía liberal. En este orden no existía el obstáculo de una fuerte tradición: la dificultad estaba en solucionar los problemas suscitados por las nuevas instituciones. El más grave era el de la enseñanza moral neutra, basada únicamente sobre la experiencia y la razón. En las escuelas no se acude ya principalmente a la memoria. En las maternas, libres de todo aparato

libresco, se procura que entre el estudio y el juego no haya solución de continuidad. A medida que el niño crece, se hace más exigente la disciplina intelectual de la escuela, y se aspira a que el alumno no se limite a recibir la enseñanza de una manera pasiva. Los programas, extensos en apariencia, sólo comprenden conocimientos elementales: moral e instrucción cívica; lectura y escritura; lengua francesa; historia y geografía de Francia, con nociones sumarias sobre el resto del mundo; cálculo y lecciones de cosas. Todas estas enseñanzas deben darse siguiendo métodos intuitivos.—Trazadas las grandes líneas de la ciencia de la educación, la pedagogía francesa se dedica actualmente a un estudio minucioso para precisar los detalles. Se trata de fijar los métodos derivándolos de ciencias positivas, como la psicología y la sociología, principalmente de la primera. Después de las breves observaciones de Taine en el apéndice de su libro sobre la *Inteligencia* se ha producido en Francia una rica literatura sobre la psicología del niño, que ahora se completa con el estudio del adolescente. Al lado de los observadores de la infancia, los psicólogos experimentales han realizado una labor considerable de gran interés para la pedagogía. Binet, cuya obra continúan numerosos discípulos, consideraba la escuela como un laboratorio de psicología pedagógica, en el cual podría apreciarse exactamente el valor de los métodos de enseñanza, y si bien sería difícil sostener que la psicología experimental haya dado todo el resultado que él esperaba, es indudable que los trabajos de Binet y de su escuela han rectificado algunas prácticas tradicionales viciosas, y han justificado otras excelentes, adoptadas sin fundamento o novedades acertadas, que eran combatidas por la rutina. Numerosos investigadores continúan esta labor, que está llamada a reformar muchos capítulos de la pedagogía. Varios han sido rehechos por la psicología patológica. En Francia, donde creó Valentin Haüy las primeras escuelas para ciegos, y donde nació el abate de l'Épée, uno de los que iniciaron la instruc-

ción de los sordomudos por medio de signos, se extiende ahora la enseñanza especial a otros anormales: a los enfermos del sistema nervioso. Cuidando a histéricos, descubrió Charcot la distinción de tipos visuales, auditivos y motores, tan útil para estimular el valor comparado de los diferentes procedimientos pedagógicos. La psiquiatría francesa ha puesto en claro el poder motor de las ideas, la íntima unión del pensamiento y del movimiento. Esta noción ha revolucionado ciertas enseñanzas; ha revelado el peligro de los ejercicios cacográficos y de los dictados difíciles para la ortografía, porque, obligando al alumno a recordar sus faltas, le hacen reincidir; y el de las órdenes negativas que sugieren, y, por consecuencia, provocan el acto que tratan de prohibir.—La psicología y la sociología, cuyas aplicaciones a la educación son aún raras, no bastarían para constituir la pedagogía. Ésta no es sólo una ciencia: es, además, un arte, la realización de un ideal. A diferencia de los conocimientos verdaderamente científicos, el ideal de la educación puede variar de uno a otro pueblo. ¿Cuál es el ideal de la pedagogía francesa? El que desde el siglo xvii hasta hoy han defendido los autores mencionados, oponiéndolo al de los escolásticos y al de los jesuitas: formar al hombre de dentro a fuera; reducir al mínimo el aprendizaje exterior y mecánico; para todos, la educación debe ser, ante todo, obra de libertad y de razón.

LA ADMINISTRACIÓN ESCOLAR AUSTRIACA

por Lorenzo Luzuriaga,
Inspector de primera enseñanza.

En la monarquía austro-húngara (Osterreichisch-Ungarn Monarchie) disfrutan de completa autonomía en materia de instrucción pública los dos Estados que la constituyen: el Imperio de Austria y la Monarquía de Hungría. Los asuntos políticos comunes a ambos Estados se reducen a los diplomáticos, militares, navales y financieros. La instrucción pública queda, como

en Alemania, reservada a cada Estado en particular.

Administración.—La instrucción pública de Austria depende del Ministerio de Cultos y de Instrucción (*Ministerium für Kultus und Unterricht*). Según la ley fundamental del Estado de 1867 y la ley vigente escolar de 1869. «La dirección e inspección supremas sobre toda la educación e instrucción, pertenece al Estado y es ejercida mediante los órganos legales nombrados para ello». El Ministerio extiende su radio de acción, pues, sobre todas las instituciones escolares del Imperio, pero más especialmente sobre la enseñanza superior, cuya inspección y dirección realiza inmediatamente.

Dentro de la primera enseñanza, son funciones propias del ministro: la confección de los planes de estudio para las escuelas primarias, así como todo lo referente al orden interno de las mismas, después de oídas las autoridades regionales o con motivo de proposiciones de éstas; la admisión de los libros de enseñanza y de lectura; la aprobación de los estatutos y planes de enseñanza de las escuelas privadas que quieran recibir el derecho a conceder certificados finales de estudio, etcétera. El sueldo del ministro asciende a 20.000 coronas (unas 20.000 pesetas); disfruta además una indemnización de otras 20.000 coronas.

En el Imperio austriaco, cada región o territorio (*Kronland*) es autónomo, dentro de las leyes generales imperiales, para la administración y gobierno de la enseñanza. En cada una de las 17 regiones existentes, hay un Consejo escolar de la región (*Landeschulrat*), bajo cuya jurisdicción están: 1.º, las instituciones escolares y educativas asignadas al campo de acción de los Consejos escolares provinciales; 2.º, los establecimientos educativos para maestros y maestras de las escuelas primarias y las escuelas prácticas anejas a ellos; 3.º, las escuelas secundarias y especiales semejantes. Estos Consejos tienen estatutos diferentes; el de Austria inferior se compone, por ejemplo, de: 1.º, el gobernador de la región (*Landeschef*) o de

su representante, como presidente; 2.º, cuatro miembros delegados de los Comités nacionales (*Landesausschussen*); 3.º, de un ponente para los asuntos escolares administrativos y económicos; 4.º, de los inspectores regionales; 5.º, de representantes de las confesiones religiosas (católica, evangélica, judía); 6.º, de cuatro miembros elegidos por el Concejo de Viena; 7.º, de tres especialistas en materias de enseñanza. Los Consejos regionales cuidan especialmente de la enseñanza secundaria y técnica elemental (incluyendo escuelas normales); para la enseñanza primaria constituyen sólo una segunda instancia.

La administración de las escuelas primarias en la instancia *provincial* corre a cargo de los Consejos escolares provinciales (*Bezirksschulräten*) en que se dividen los regionales y sobre los que tienen facultades inspectoras. Los Consejos provinciales están generalmente constituidos: 1.º, por el jefe político de la provincia, como presidente; 2.º, por un representante, elegido por el gobernador de la región, de aquellas confesiones religiosas cuyo número de adheridos pase de 500; 3.º, por especialistas en materia de enseñanza, dos de los cuales son elegidos por los maestros; 4.º, por representantes de los Ayuntamientos y Comisión provincial que han de formar la mayoría, y 5.º, por el inspector provincial.

Las funciones principales de estos Consejos son: representar los intereses del distrito escolar; cuidar del cumplimiento de las leyes escolares y del buen estado de las instituciones educativas; dictar las disposiciones necesarias para la creación, edificación y sostenimiento de las escuelas; conceder permisos a los maestros por más de tres días y menos de dos meses; fomentar el perfeccionamiento de los maestros, por medio de conferencias, bibliotecas, etc.; inspeccionar las escuelas de su distrito por medio de los inspectores provinciales; nombrar los inspectores locales, etc., etc.

La administración local está encomendada en cada municipio a un Consejo es-

colar local (*Ortsschulrat*), que se compone: de representantes del Municipio (no menos de cinco, elegidos por el Concejo municipal), de representantes de las confesiones religiosas, de un delegado de los maestros y del inspector local. Los Consejos locales tienen, en general, estas funciones: administrar los fondos y fundaciones escolares; vigilar el edificio, terrenos y mueblaje de las escuelas; inspeccionar la asistencia y fomentarla de todos los modos, incluso con castigos a los padres; prestar a los maestros el apoyo necesario en el cumplimiento de su cargo; cuidar de la conducta profesional del maestro; evitar los posibles conflictos entre éste y las autoridades locales. Los acuerdos son tomados corporativamente, y los cargos son honoríficos.

Inspección. — La inspección escolar consta de los mismos grados que la administración. En los Consejos regionales está desempeñada por los inspectores de este nombre (*Landesschulinspektor*). El influjo inmediato sobre los asuntos didáctico-pedagógicos de las escuelas, las inspecciones periódicas, la dirección de los exámenes, la vigilancia de la actividad de los directores de escuelas, de los Consejos escolares locales y provinciales y de los inspectores provinciales, son ejercidos por estos inspectores, quienes reciben para ello del ministro de Cultos e Instrucción las instrucciones necesarias. Los inspectores informan a los Consejos regionales, y éstos, al ministro; pero también pueden y deben hacerlo directamente a éste. En cada uno de los 17 Consejos regionales hay un inspector de este género. Sus sueldos varían de 6.500 a 9.000 pesetas anuales; reciben, además, indemnizaciones de viaje por valor de 2.000 pesetas al año, más otras de estancia y para gastos de escritorio. Los nombramientos son hechos por el ministro, oído el Consejo respectivo.

La inspección primaria corre en las provincias principalmente a cargo de los inspectores provinciales, quienes, por ostentar la representación del Estado, llevan el título de imperiales y reales (*Kaiserlich-*

königliche Rezirschulinspektoren). Estos inspectores son reclutados, principalmente, entre los maestros de las escuelas primarias y medias, y son nombrados, en vista de una terna formada por los Consejos regionales, después de oídos los provinciales, por el ministro de Cultos e Instrucción, por seis años. Sus nombramientos son, pues, provisionales y revocables, y sus sueldos son los mismos que el que gozaban en los destinos que desempeñaban al ingresar en la inspección; sobre ellos, reciben las indemnizaciones de viaje y las dietas correspondientes. Los inspectores provinciales informan a los Consejos provinciales sobre las disposiciones que estimen han de tomarse, siempre en forma corporativa. Los restantes miembros del Consejo pueden hacer también visitas extraordinarias, dando noticia de ello al presidente.

Finalmente, los inspectores locales (*Ortschulinspektoren*) sirven más bien de lazo de unión entre los maestros y las autoridades locales y desempeñan sus puestos en comisión; en ellos descansan principalmente las funciones más delicadas encomendadas a los Consejos locales.

La inspección de la enseñanza religiosa es desempeñada por las confesiones respectivas.

Régimen de la enseñanza.—Obligación escolar.—Según los artículos 24 y 25 de la ley escolar imperial, de 1869, vigente, «los padres o representantes, así como los propietarios de fábricas y empresas industriales y agrícolas, son responsables de la asistencia regular a la escuela de los niños comprendidos dentro de la edad escolar, y pueden ser compelidos al cumplimiento de este deber por medios coercitivos. Los detalles de este asunto son determinados por la legislación regional. Los padres y sus representantes están obligados a suministrar a los niños los libros y otros medios de enseñanza necesarios».

Por las leyes regionales, la obligación escolar dura, en la mayor parte de las provincias y territorios, ocho años; es decir, de los seis a los catorce. Excepciones de

esto son: Bukovina, donde dura siete, de los seis a los trece, y Dalmacia, Galitzia e Istria, en que es de seis, de los seis a los doce. En aquellas regiones en que la asistencia escolar es obligatoria durante ocho años, los Consejos escolares regionales pueden conceder una disminución de tiempo a los niños de los dos años últimos. Esto es lo que constituye las llamadas dispensas de asistencia escolar (*Schubbsucherleichterungen*), y pueden consistir, bien en disminuir el número de horas de asistencia a la semana, bien en limitar ésta sólo al invierno, o en otros procedimientos.

El número total de dispensas de asistencia concedidas en 1910-11 ascendió a 267.467. Los anuncios de castigo a los padres por faltar sus hijos a la escuela, llegaron ese mismo año a 302.776, de los cuales, 120.581 fueron aplicados en forma de multas, y 81.885, de arresto; 94.310 quedaron sin aplicar, por circunstancias diversas. Las multas ascendieron a 263.112 coronas.

MATRÍCULA ESCOLAR

Población total. (1910)	Población escolar. (1911)
28.995 844	4.885.504

ALUMNOS MATRICULADOS EN EDAD ESCOLAR

Escuelas públicas.	Escuelas privadas.	Otras escuelas.	Total.
4.341.070	127 698	101.977	4.570 756

Población total (1) matriculada.	Población escolar matriculada.
15 %	93 %

Gratuidad.—La enseñanza primaria es, en la mayoría de las regiones, gratuita. Sólo en Bohemia, Moravia, Silesia y Tirol se autorizan las retribuciones escolares para fortalecer los fondos escolares. Pero tanto en estas regiones, como en algunas otras, Carintia y Vorarlberg, donde se perciben retribuciones, no es generalmente en las escuelas primarias elementales

(1) Destro y fuera de la edad escolar, en escuelas primarias.

(*Volksschulen*), sino en las superiores (*Bürgerschulen*).

Enseñanza religiosa.—La mencionada ley de 1869 determina:

«La instrucción religiosa es provista e inspeccionada inmediatamente por las respectivas autoridades eclesiásticas (en la confesión hebrea, por los presidentes de las comunidades israelitas). El número de horas que se destine a ella es determinado por los planes de enseñanza del Ministerio. La distribución de la materia de enseñanza en los cursos corre a cargo de las autoridades eclesiásticas. Los maestros de religión, las autoridades eclesiásticas y las comunidades religiosas han de obedecer las leyes y disposiciones de las autoridades escolares. Las disposiciones de las autoridades eclesiásticas sobre la instrucción religiosa, se han de dar a conocer al maestro por medio de la inspección provincial del Estado; cuando estas disposiciones no concuerden con las leyes generales escolares, no han de ser comunicadas. En aquellos lugares en que no exista un eclesiástico que pueda dar regularmente la enseñanza religiosa, puede el maestro, con aprobación de las autoridades escolares, ser autorizado a dar esta enseñanza a los niños pertenecientes a su confesión, de conformidad con las disposiciones dictadas por las autoridades escolares. En el caso de que una iglesia o comunidad religiosa abandone el cuidado de la enseñanza religiosa, las autoridades escolares regionales tomarán las medidas oportunas, previa audición de los interesados.» (Artículo 5.º)

La enseñanza religiosa es dada en las grandes escuelas por catequistas; en las demás, por el eclesiástico del lugar, y si no lo hay, como se ha dicho, por el maestro.

Coeducación.—Según la última estadística escolar (1910-11), de las 21.640 escuelas primarias,

1.377, o sea el 6,4 por 100, eran de niños;

1.288, o sea el 5,9 por 100, eran de niñas;

18.975, o sea el 87,7 por 100, eran mixtas.

Escuelas.—«Las escuelas primarias tienen por fin suministrar una educación moral-religiosa a los niños, desarrollar su actividad espiritual, dotarlos de los conocimientos y destrezas necesarios para la vida por una educación ulterior y asentar los fundamentos para la formación de hombres y miembros aptos de la sociedad.» (§ 1 de la ley imperial de 1869.)

Escuelas públicas son aquellas a cuya fundación y sostenimiento contribuyen total o parcialmente el Estado, la región o los municipios. Estas escuelas están abiertas a todos los niños, sin diferencia de creencias.

Las escuelas primarias se dividen en escuelas primarias ordinarias (*allgemeine Volksschulen*) y en escuelas primarias superiores (*Bürgerschulen*).

Las primeras constan de tantos grados o tantas clases como años comprende la obligación escolar; es decir, de 6 a 8. Las materias de enseñanza obligatorias en ellas son: religión, lectura y escritura, gramática, cálculo en relación con la geometría elemental, elementos de historia natural, físico-química, geografía e historia referentes a la patria y su constitución, dibujo, canto, labores para las niñas, y gimnasia, obligatoria para los niños y voluntaria para aquéllas.

PLAN DE ENSEÑANZA DE UNA ESCUELA PRIMARIA UNITARIA

MATERIAS	HORAS POR SEMANA			
	Primer grado	2.º grado.	3.º 4.º	5.º y 6.º grado.
Religión	2	2		2
Lengua materna . .	12	10		10
Aritmética	4	4		4
Ciencias físico-naturales	—			2
Geografía e historia	—	2		2
Escritura	—	2		2
Dibujo y geometría elemental	2	3		3 ⁽¹⁾
Canto	1	1		1
Gimnasia	—	2		2
<i>Total por semana.</i>	21	25		28

(1) Para las niñas, una, más otra de economía doméstica.

Debe crearse una escuela primaria pública allí donde existan más de 50 niños, cuya residencia esté a más de 4 kilómetros de la escuela más próxima. Si los medios de locomoción son difíciles, se crean en lugares más próximos escuelas suplementarias (*Excurrendostationen*). Cuando en tres años seguidos, el término medio de niños asistentes a una escuela pasa de 80, debe colocarse en ella un segundo maestro, y cuando de 120, un tercero, y en esta proporción, los sucesivos.

A la terminación de la obligación escolar, los niños que han alcanzado todo el programa de la escuela reciben un certificado final (*Entlassungszeugniss*); los que no logran éste, deben continuar en las escuelas, aun cuando hayan pasado de la obligación escolar. Los niños que reciben educación doméstica o privada en una escuela que no tenga derecho a conceder aquélla, están obligados a sufrir un examen al fin de su edad escolar en una escuela pública.

Las escuelas primarias superiores, establecidas generalmente en las mayores poblaciones, tienen por fin suministrar una educación más allá de los límites de las escuelas ordinarias, con especial referencia a las necesidades de los que tienen ocupaciones industriales y agrícolas. También sirven de preparación para las escuelas normales de maestros y para aquellas escuelas especiales que no suponen una educación secundaria.

Las materias de enseñanza en estas escuelas, son: religión, lengua materna en unión con ejercicios de redacción de negocios; geografía e historia con especial referencia a la patria y a su constitución; historia natural; física y química; cálculo, con teneduría de libros; geometría y dibujo geométrico; dibujo libre; caligrafía; canto; labores para las niñas, y gimnasia, obligatoria para los niños y voluntaria para aquéllas.

PLAN DE ESTUDIOS DE UNA ESCUELA PRIMARIA SUPERIOR

MATERIAS	AÑOS HORAS POR SEMANA							
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º
Religión.....	1	1	2	2	2	1	1	1
Lengua materna	12	10	9	9	6	4	4	3
Geografía e historia	—	—	1	2	3	3	3	3
Historia natural..	—	—	1	1	3	2	2	2
Física elemental..	—	—	—	—	—	2	2	3
Aritmética.....	3	4	4	4	4	4	4	4
Geometría y dibujo geométrico..	—	—	—	—	1	3	3	3
Dibujo a pulso..	—	1	1	2	2	4	4	6
Escritura.....	—	2	2	2	2	1	1	—
Canto.....	1	1	1	1	1	1	1	1
Gimnasia.....	1	1	2	2	2	2	2	2
<i>Total por semana.</i>	18	20	25	25	26	27	27	28

Las escuelas superiores constan de tres clases, que se enlazan con el quinto año escolar de las escuelas primarias ordinarias. Muchas de aquellas escuelas están en el mismo edificio que éstas, y entonces reciben el nombre de escuelas primarias ordinarias y superiores (*Allgemeine Volks-und Bürgerschule*).

Para el establecimiento de escuelas privadas es necesario: 1.º, la aprobación de los estatutos y planes de enseñanza por el Ministerio de Cultos; 2.º, que los directores y maestros posean los títulos oficiales. Estas escuelas reciben el derecho de conceder certificados finales cuando su plan de enseñanza no varía esencialmente del de las escuelas públicas, cuando en los nombramientos de sus directores y maestros se solicita la confirmación de las autoridades regionales y cuando el examen final de los alumnos es presenciado por un delegado de aquéllas.

Las escuelas privadas que educan a niños comprendidos dentro de la edad escolar, necesitan llenar estas condiciones: 1.º, que los maestros y directores tengan los mismos títulos que se exigen para las escuelas públicas; 2.º, que la conducta moral de aquéllos sea intachable; 3.º, que el plan de enseñanza satisfaga las mismas exigencias que los de las públicas; 4.º, que reúnan condiciones higiénicas; 5.º, que se notifique todo cambio en el personal docente a las autoridades regionales.

1. ESCUELAS PÚBLICAS. 1911.

	Escuelas.	Maestros	Niños.
Instituciones de párvulos:			
Kindergarten....	1 543	5 537	104 165
Clases de guarda	670	1 411	46 798
Escuelas primarias:			
Ordinarias.....	21.640	68.117	5 857 547
Superiores....	1.325	8.137	255 829
Escuelas especiales:			
De sordomudos..	26	234	1.916
De ciegos.....	14	107	617
De anormales mentales ..	35	121	1.717
Correccionales e infancia abandonada....	77	322	6.223
Cursos y clases de repetición ..	"	"	227 695
TOTAL..	25 330	81.986	4.502 507

2. ESCUELAS PRIVADAS. 1911.

Escuelas primarias:	Ordinarias..	1.087	5.921	127.698
	Superiores..	174		
TOTAL... ..		1.261	5.921	143.836

3. PROPORCIÓN ENTRE ESCUELAS PÚBLICAS Y PRIVADAS

Escuelas públicas.....	94,5 %
— privadas.....	5,5 %

A. Clases en las escuelas primarias ordinarias públicas.

1. Escuelas con 1 clase.....	30,6 %
— 2 clases.....	32,2 —
— 3 —	11,3 —
— 4 —	9,7 —
— 5 —	12,6 —
— 6 (1) —	3,3 —
— 7 —	0,3 —
— 8 —	0,0 —

2. Término medio de clases por escuela: 3.

3. Las clases se dividían según los niños asistentes:

Para niños.....	6,4 %
— niñas.....	5,9 —
Mixtas.....	87,7 —

B. Clases en las escuelas primarias superiores públicas.

1. Término medio de clases por escuelas: 4,5.

(1) El pequeño número de escuelas con 6 y más clases se explica por la existencia de las escuelas superiores, que recogen a los alumnos en la 5.ª clase de las ordinarias.

Maestros.—Preparación. — Es asunto del Estado, y se verifica principalmente en las escuelas normales o seminarios sostenidos por él (*Lehrer-und Leherinnen-bildungsanstalten*). Estos establecimientos constan de cuatro clases, de un año cada una, y generalmente, de una clase preparatoria, más la escuela práctica correspondiente. La edad de ingreso es 15 años. Los alumnos procedentes de las escuelas primarias necesitan hacer un examen de ingreso, para el cual visitan generalmente la clase preparatoria; los que vienen de las escuelas secundarias están dispensados de él.

PLAN DE ESTUDIOS PARA MAESTROS (1)

	HORAS-CLASES POR SEMANA			
	Primer año.	Segundo año.	Tercer año.	Cuarto año.
Religión	2	2	2	2
Pedagogía y ejercicios prácticos ..	—	2	5	9
Lengua	4	4	4	4
Geografía	2	2	2	1
Historia y derecho político patrios...	2	3	2	2
Matemáticas y dibujo geométrico....	4	3	2	1
Historia natural ..	2	2	1	1
Ciencias físico-químicas	2	2	2	1
Agricultura	—	—	2	2
Caligrafía	1	—	—	—
Dibujo a mano libre.	2	2	2	1
Teoría de la música y del canto.....	1	1	—	—
Canto.....	—	—	2	2
Violín.....	2	2	1	1
Piano	2	2	—	—
Organo	—	—	2	2
Gimnasia.....	2	2	1	1
TOTAL.....	28	28	30	30

En el cuarto año suelen los alumnos, además, estudiar prácticamente los métodos de educación de los niños sordomudos, ciegos y anormales mentales.

El plan de estudios de las maestras es análogo al de aquéllos, con la única diferencia de las enseñanzas de labores y economía doméstica, que se incluyen en él. Las alumnas reciben una enseñanza especial para las escuelas de párvulos, y donde es posible, de jardinería, horticultura y natación.

Al final del cuarto año, los alumnos sufren un examen general, aprobado el cual

(1) R. Hornich. *Hand. d. Päd.*, t. VI.

son colocados interinamente en las escuelas públicas, durante dos años. Después de esta práctica se presentan a un segundo examen, semejante al de Prusia.

Para ser maestro en una escuela primaria superior (*Bürgerschule*), los maestros primarios estudiar un año más en una escuela especial de dibujo, industrial, de ciencias, etc., pasado el cual sufren el examen de las materias elegidas, más dos o tres obligatorias de carácter pedagógico.

Los seminarios o escuelas normales constan del siguiente personal docente: un director, un maestro primero, 2 a 4 maestros ordinarios, los maestros de la escuela práctica y varios maestros especiales.

INSTITUCIONES PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS. 1911.

1. Tipos de escuelas normales.

	De maestros.	De maestras.	Total.
Sostenidos por:			
Estado	62	21	83
Región.	3	1	4
Ciudad.	—	8	8
Autoridades eclesiásticas.	2	31	33
Otros elementos.	7	18	25
TOTAL	74	79	153

2. Organización de las escuelas normales.

	Maestros.	Maestras.
1. Escuelas	74	79
2. Personal docente:		
Directores	70	72
Maestros ordinarios (<i>Hauptlehrer</i>)	324	611
Idem especiales (<i>Hilfslehrer</i>)	244	374
Idem de religión	86	105
Suplentes	95	52
Maestros de las escuelas prácticas.	244	430
	1.253	1.544
3. Alumnos	12.236	10.619
De ellos becarios	3.271	857
Aprobaron el primer examen	3.205	2.131
Idem el segundo	2.447	1.959

Colocación.—El anuncio de las vacantes es hecho por los Consejos provinciales en el término de seis semanas. Los aspirantes-maestros que han aprobado el segundo examen, después de los dos años de colocación interina, son seleccionados por las autoridades locales en terna; ésta es presentada a los Consejos provinciales, quienes eligen uno de los tres—o en casos especiales otro cualquiera—y el nombramiento es confirmado o no en nombre del Estado por los Consejos regionales, que son, por tanto, los que en último término deciden la elección. Los nombramientos de interinos los hacen los Consejos provinciales; para ello basta poseer el certificado del primer examen.

En cada distrito escolar se celebra anualmente, por lo menos, una reunión de maestros (*Leherconferenz*) bajo la dirección del inspector del distrito. Fin de estas conferencias es la deliberación y estudio de los objetos que se refieren a la vida escolar, especialmente sobre las materias y métodos de enseñanza, libros escolares, disciplina, etc. Todos los maestros de las escuelas públicas primarias y de las normales deben asistir a ellas. En cada región se reúnen, cada seis años, los delegados de las conferencias de distrito, bajo la presidencia del inspector regional.

MAESTROS DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS. 1911.

	Maestros.	Maestras.	Total.
Escuelas primarias ordinarias	44.745	23.372	68.117
Idem id. superiores	5.526	26.111	3.137
TOTAL	50.271	49.483	74.254

Sueldos.—Son determinados por las distintas regiones; sin embargo, lo más frecuente es que empiecen en 1.200 pesetas y terminen en 3.400, por ascensos de edad.

SUELDOS DE LOS MAESTROS (1).

	PESETAS		
	Inicial.	Final.	Medio.
Bohemia	1 200	a 3 400	2.780
Silesia	1.200	a 3.400	2.195
Austria inferior	1.200	a 3.400	2 390
Austria superior	1 200	a 2.800	1 818
Viena	1 400	a 3.800	2 663

Sostenimiento de la primera enseñanza.—Según los artículos 62-67 de la vigente ley de Instrucción pública, de 1869, el cuidado de las escuelas primarias corre a cargo de los municipios. La creación, conservación, alquiler y calefacción de las escuelas, así como la provisión de las casas para los maestros, es regulada por la legislación regional. A ésta también queda reservado formar fondos escolares regionales o provinciales para la satisfacción de los gastos escolares. Cuando los medios de los municipios (o provincias) son insuficientes, deben ayudar las regiones. Los seminarios oficiales de maestros y escuelas prácticas anejas son sostenidos por el Estado.

El sostenimiento de la primera enseñanza varía, pues, según las diferentes regiones. En Goriz y Gradisca corre a cargo de los distritos escolares. En Austria superior, Salzburgo, Estiria, Corintia, Carniola e Istria, la región paga los sueldos de los maestros, y los municipios, la parte material de las escuelas. En Tirol, Vorarlberg, Moravia, Silesia, Galicia y la Bukowina son los municipios los que cubren los gastos escolares; pero las regiones vienen en ayuda de los ayuntamientos pobres. En Austria inferior y Bohemia se reparten los gastos en esta forma: los municipios cuidan de la parte externa de las escuelas; los distritos escolares, de los sueldos de los maestros, y las regiones apoyan a los distritos muy recargados. En Dalmacia, la Caja regional satisface todas las necesidades de las escuelas; pero los ayuntamientos han de pagar a éstos una contribución especial como compensación.

(1) *J. J. Wolff. Besoldung der Volksschullehrer, Lex. d. Päd., t. I.*

Finalmente, en Trieste corre a cargo el sostenimiento de las escuelas, en parte, de los municipios y en parte del antiguo fondo escolar regional.

AUSTRIA

RESUMEN DE LA PRIMERA ENSEÑANZA PÚBLICA

I. Escuelas.

Población total:	
En 1910	28.995.844
En 1911.	4.885.504
Escuelas	25.330
Maestros	81.986
Idem por escuela	3,2
Habitantes por escuela-maestro.	353

II. Alumnos.

Alumnos matriculados	4 341.071
Población total matriculada	15 %
Población escolar matriculada	93 %

III. Maestros.

Maestros	81.986
Alumnos por maestro	52
Proporción entre maestros y maestras:	
Maestros	67 %
Maestras	53 %

REVISTA DE REVISTAS

ALEMANIA

Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.

Revista de Higiene escolar.—Hamburgo.

JUNIO

Necrología del Dr. J. Stilling, profesor de Oftalmología en Estrasburgo.

El equilibrio higiénico en la educación, por F. Kemsies. —La guerra ha puesto de manifiesto lo necesario que es para un pueblo disponer de una gran masa de hombres vigorosos. Esto hará más en pro del desarrollo de la educación física de los escolares que todas las predicaciones y todos los libros. Hay que buscar una fórmula para la educación que procure el equilibrio entre la actividad del cuerpo y la del espíritu. Este equilibrio no existe hoy: se hace trabajar mentalmente a los escolares de un modo excesivo y, en cambio, no tienen la cantidad de ejercicio corporal que necesitan. El ideal para un pue-

blo consiste en tener, no una brillante minoría que sobresalga por encima de la masa general, sino un nivel medio de educación que comprenda a todos sus ciudadanos, y que será el que le asegure la supremacía.

Noticias.—En Barsinghausen (Hannover) se ha creado una asociación de señoras para la lucha contra la tuberculosis. Su acción estará limitada a los obreros que trabajan en la cuenca minera de la referida ciudad. —El profesor Pio Foa ha dado una conferencia en la Real Sociedad de Higiene de Italia sobre Pedagogía sexual. En su opinión, todo lo relativo a higiene sexual debe tratarse en las escuelas primarias.

Revista de revistas.—Comprende: *Die Hilfsschule* y *The Training School*.

Sumario de *El Médico Escolar*:

«Consultorios para enfermos de los pulmones», por G. Gohde.—«Extractos de informes de médicos escolares». —«Noticias varias». —J. ONTAÑÓN Y VALIENTE.

FRANCIA

Revue Internationale de l'Enseignement.

París.

NOVIEMBRE-DICIEMBRE

La ciencia de la educación en Francia, por Paul Lapie. — Véase el extracto detallado de este artículo en este mismo número del BOLETÍN.

La poesía de Molière, por Ernest Dupuy.

La conciencia nacional en la literatura francesa de Bélgica, de 1880, por Georges Doutrepoint.

El francés y el inglés, lenguas internacionales, por Albert Douzat. — Después de la difusión del inglés por todo el mundo, desde hace siglo y medio, no es posible aspirar a que el francés llegue a ser la lengua internacional única, como lo fué en el siglo XVIII entre las clases ilustradas de la raza blanca. El inglés y el francés comparten esta función sin ser rivales, pues sus zonas de influencia, tanto geográficas

como sociales, son distintas. El francés tiende a ser la lengua internacional de Europa. En los países latinos, este hecho es evidente. Los pequeños estados germánicos o semigermánicos, principalmente Suiza y Holanda, se inclinan cada vez más a Francia por aversión al imperialismo alemán. En la misma Alemania se ha generalizado nuestra lengua, que se estudia principalmente con objeto de favorecer la penetración comercial. Los pueblos eslavos son un campo inmenso abierto al francés: 160 millones de hombres que están a nuestro lado. Es sabido que la aristocracia de Rusia y Polonia lo habla correctamente por tradición. En Inglaterra es la lengua viva que ocupa el primer lugar. En Oriente tiene una situación privilegiada: se emplea como lengua común, más necesaria allí que en otros países, por la multiplicidad de idiomas. En Rumania es corriente, entre las clases aristocráticas, para la conversación particular; en Turquía es la lengua que se introduce con las costumbres europeas. Los judíos de Salónica hablan entre sí español, pero el francés es el instrumento de su cultura intelectual. En Siria, la influencia francesa aumenta; en Egipto, el francés se mantiene después de la ocupación inglesa. Puede afirmarse que es la lengua internacional de todo el Mediterráneo y que dominará en la mitad noroeste de Africa, así como la otra mitad está reservada al inglés. Éste prevalece en el Océano Índico y en el Pacífico. En el Japón y en la mayor parte de China es más frecuente que el francés. No obstante, conservamos un foco importante de expansión hacia el Yun-nan chino y Siam: la Indochina. América del Norte acusa una preponderancia considerable del inglés. El Canadá, sin embargo, es bilingüe: el elemento francés, a pesar de su inferioridad numérica, ha adquirido una importancia social y política casi igual a la del inglés. En los Estados Unidos hemos perdido posiciones importantes. Nuestros colonos de la Luisiana y del Illinois se han fundido con la población inglesa. Por su parte, Alemania ha enviado una inmigración numerosa y compacta, que se asimilaba con difícil-

tad y que llegó a influir en los medios intelectuales, con perjuicio de Francia; pero la guerra ha producido un cambio completo: la opinión se ha colocado frente a la turbulenta minoría alemana, y es de esperar que, al terminar las hostilidades, la simpatía por los aliados favorezca la extensión del francés. La América española, aunque tiene una lengua común, no le basta, pues el Este del continente meridional habla portugués, y la inmigración europea, italiana y alemana principalmente, aumenta. Por otra parte, el español pierde terreno. La Florida y el Sudoeste de los Estados Unidos son ya ingleses, y al inglés parecen reservadas la América Central y las Antillas. No sucede lo mismo en América del Sur, sobre todo en el Brasil, Argentina, Perú y Chile, donde nuestra lengua está llamada a difundirse, si bien el inglés continúa siendo necesario para el comercio internacional. —El francés y el inglés no se extienden en el mismo plano; su forma de propagación es diferente, respondiendo a necesidades distintas; tienden a especializarse más o menos. El inglés es la lengua del comercio. Domina en todos los mares, salvo en el Mediterráneo. Es, además, el idioma de la mayor parte de los *sports*. El francés es, desde el siglo xvii, la lengua de la buena sociedad, a lo cual se debe que durante dos siglos y medio lo haya sido también, y siga siéndolo, de la diplomacia internacional. Actualmente, la sostiene París como centro de difusión de la cultura europea. Es la lengua intelectual por excelencia, aunque deba reconocerse la superioridad del alemán para ciertas ramas científicas. La industria de los viajes y del turismo, el servicio de comedor, los *sports* del automóvil y de la bicicleta son otros tantos propagadores de palabras francesas. Nuestra lengua no tiene nada que temer, sino todo lo contrario, de una alianza con el inglés, pues sus áreas de repartición son diferentes.

Una defensa de la pedagogía francesa, por F. Lannes.—Resume el artículo «Pedagogía del progreso y de la humanidad», del Sr. Blonski, privat-docent de la Universidad de Moscou. «Hipnotizados

por la cultura alemana—dice el escritor ruso—, también en el campo de la pedagogía hemos estado hasta ahora bajo el dominio de Alemania; hemos adoptado la organización práctica de sus escuelas y sus teorías pedagógicas. Es cierto que habíamos oído hablar del intenso movimiento pedagógico de América, pero los demás países eran, desde este punto de vista, *terra incognita*.» Expone el desarrollo de las ideas pedagógicas en Francia, tratando de pagar así la deuda de Rusia con uno de sus aliados. En Francia nace la filosofía de la Edad Media; en ella es preciso buscar, desde Carlomagno, los orígenes de la pedagogía moderna; durante el Renacimiento y el siglo xvii conserva esta supremacía; obra de un francés es el movimiento protestante que contribuye más a la renovación del pensamiento pedagógico, el calvinismo. Sigue la evolución de la pedagogía francesa hasta la actualidad, y añade: «Después de esta breve enumeración, tenemos derecho a proclamar la grandeza del genio pedagógico de Francia y que ha aportado al tesoro de doctrinas pedagógicas muchas más ideas nuevas, sugestivas y de valor que todos los demás países.»—En la segunda parte de su artículo analiza las teorías más recientes, que reduce a cuatro sistemas principales: la pedagogía nacional de Fouillée, inspirada por el idealismo y los estudios clásicos; la de Buisson, también nacional, pero de espíritu positivista; la católica, de Brunetière, y la psicológica e individualista, de Binet y Lacombe. Las teorías francesas, a diferencia de las alemanas, no quedan en un estado de abstracción: encarnan en formas animadas y tratan de realizarse en la vida. Su carácter saliente consiste en ser «la pedagogía del progreso y de la humanidad», aplicada «por la potencia más pacífica de nuestros días».

Varietades.—La Universidad de Grenoble y la amistad franco-italiana. — La reunión 69 de la Sociedad general de historia suiza.

Bibliografía.—RUBÉN LANDA.

Revue universitaire.—Paris.

DICIEMBRE

«La guerra». *La campaña de Francia de 1914 (continuación)*, por J. G. Kergomard. — Concentración modificada del ejército francés en los primeros días de Agosto. Invasión total de Bélgica. Ofensiva del ejército anglo-francés (batalla de Charleroi).—Grave situación subsiguiente. Retirada estratégica de Joffre (25 Agosto a 6 Setiembre) buscando, no una línea de apoyo, sino refuerzos y la cohesión de sus ejércitos. (Continuará.)

La enseñanza de la Historia literaria en las clases de segunda y primera, por Emile Besch.—Se habla de la necesidad «de mejorar la cultura francesa». El actual es un momento favorable para pedir como uno de los medios conducentes a la realización de ese ideal, el restablecimiento del curso de Historia literaria en las clases de segunda y primera, desterrado de los programas actuales.—Los reformadores al suprimir el «curso literario», quisieron hacer la enseñanza más realista y experimental. Se observaba que el abuso de la historia literaria sustituía a la reflexión personal en las disertaciones. Se reemplazó el curso continuo de historia literaria por «lecturas e interrogatorios destinados a dar a conocer los principales escritores», a partir de tercera entregaríase a los discípulos un Manual de historia literaria (¿con la esperanza de que el Manual nunca se leyera?) Se obtuvo el resultado apetecido, y más aún: los candidatos no recargaron sus disertaciones de recuerdos *aplicados*—porque no los poseían—, pero, ¿aumentó acaso la parte de reflexión personal y originalidad? Sería temerario afirmar en todo caso que tal progreso, si existió, fuese consecuencia y compensación de esa ignorancia. En efecto, depende todo de la elección de los temas de las disertaciones; pedir a jóvenes de 16 años «una historia sumaria de la poesía lírica en Francia», ¿no es invitarles a exponer conocimientos tomados de Manuales, a falta de un curso? Propónganse, al contrario, temas en que tales conocimientos no quepan y en que se puedan ejercitar

el juicio y buen gusto personales, o bien comentarios detallados de un texto breve y bien elegido. Hay que observar que son indispensables algunos conocimientos de historia literaria para la comprensión plena de tales temas; ¿cómo se podría comentar, por ejemplo, *Otoño*, de Lamartine, sin conocer las circunstancias en que fueron escritas las *Meditaciones*, y sin haber oído hablar de Elvira?—En efecto, las comunicaciones de los examinadores expresan al presente quejas opuestas a las que citamos antes: «La historia literaria no es conocida suficientemente. Por fortuna se ha desechado la falsa ciencia de los Manuales; pero no hay que menospreciar fechas y datos; sin aprender de memoria juicios críticos, se puede estudiar en las Historias literarias la sucesión de las grandes obras; debe exigirse un *mínimum* de precisión cronológica... Así, pues, hay un cierto saber que, si no es muy meritorio poseer, ofrece, sin embargo, graves inconvenientes ignorar; saber que puede proporcionar, y sólo él, una base sólida para la reflexión estética o la impresión literaria». — Por tanto, aun para la disertación se acaba por reconocer la necesidad de la Historia literaria. Su verdadero interés es aún más elevado: el objeto de la enseñanza secundaria es suministrar a los jóvenes una cultura general modesta, pero suficiente; ahora bien, las clases de segunda y primera son los dos últimos años de estudios literarios para la mayoría de los discípulos, que abandonan hoy el liceo sin tener una idea completa de la evolución de nuestra literatura; es decir, del pensamiento francés.—La lectura de un Manual no puede bastar a este objeto. El Manual no se lee, se consulta. Quería sustituir el reformador el curso de literatura con la explicación (acompañada de observaciones históricas) de una colección de *Trozos escogidos*. Ahora bien; el abuso de los trozos escogidos es el peor defecto de la enseñanza literaria actual. Hemos llegado, sobre todo en primera, a no poder abordar jamás, no ya la explicación de una obra completa, sino ni aun la de un capítulo entero. M. Berard atestigua no poder emplear otro procedimiento;

ha consagrado en un año dos clases de una hora a Corneille, una para el análisis rápido del Cid, otra para la explicación de 22 versos del Cinna; es cierto que aprovechó la oportunidad de indicar nociones generales sobre la composición de una tragedia clásica y el estilo de Corneille; es cierto, vale infinitamente más conocer el estilo de Corneille por el inteligente y atento comentario de 22 versos del Cinna, que por haber leído en un Manual, u oído en un curso, la enumeración dogmática de sus cualidades. Sin embargo, este método, al que estamos fatalmente reducidos, merece dos graves reproches: es *artificial y superficial*. Sólo proporciona conocimientos fragmentarios, dando lugar a graves errores sobre el contenido y la fecha de las obras más célebres; principio pedagógico esencial es integrar aquéllos en un todo. Con este método carecerán los discípulos *del sentido de los conjuntos*, conjunto de la obra de un escritor, conjunto de la producción de un siglo, del movimiento literario e intelectual a través de los siglos.—Las indicaciones que hacen comprender la continuidad del progreso intelectual, no resultan del comentario a trozos independientes; al contrario, es preciso poseerlas antes de este comentario. En los Manuales se hallan condensadas en breves preliminares que, a pesar de su importancia, suelen pasar inadvertidos, pues en ellos se buscan más bien hechos particulares y pormenores, que ideas generales. Verdad es que se ha encargado al profesor de Historia la tarea de esbozar la evolución literaria; pero en la práctica el resultado ha sido mediocre, por la falta necesaria de tiempo; esto mismo ocurre en los Manuales de Historia.—Además, los programas no coinciden con exactitud (así el programa de literatura abarca en primera los tres grandes siglos, en tanto que el de Historia estudia en segunda, el siglo xvii; en primera, el siglo xviii, etc.); todo conduce al mismo resultado: la fragmentación de los conocimientos y la falta total de representación de los conjuntos, de la evolución (es decir, lo más importante). ¿No sería la verdadera solución descargar el programa de Histo-

ria general, y confiar al profesor de Letras, la historia de la literatura (o mejor, la historia de las ideas)? Él coordinaría y sistematizaría las nociones relativas a Letras, Ciencias, Arte, Filosofía, aclarándolas con la lectura y comentario de textos. Aquí recobraría su puesto legítimo la explicación de los trozos escogidos que debe ser el *complemento* y no el *sustituto* del curso literario.—¿Qué habría de ser este curso de Historia literaria?—No lecciones *ex cátedra*, arsenal de juicios dogmáticos, fórmulas que invitan al recuerdo dócil y a dispensarse de reflexionar, sino *hechos*, históricos y biográficos, breves análisis, resúmenes de doctrinas apoyadas en citas bien elegidas, observaciones sobre método, arte y estilo, fuentes y comprobación de influjos para comprender la acción recíproca de la sociedad y los grandes espíritus, formación de corrientes, etc.; curso rápido, pero, en lo posible, preciso y sugestivo. Habría de acompañarse de lecturas numerosas y largas, lecturas que no serían el duplicado de la explicación de *Trozos escogidos* (ejercicio de precisión que exige mucho tiempo y un estudio profundo), pues el único comentario de aquéllas deberá ser la dicción matizada del profesor, indicando brevemente el interés especial del texto, qué punto particular del curso está destinada a ilustrar.—Se intentaría dejar en los jóvenes cerebros simples impresiones, que se grabarán mucho mejor que cualquier enseñanza dogmática, y constituirán la modesta pero profunda y sólida base sobre que podrán, al salir del Liceo, continuar, si lo desean su educación literaria, y quizás contribuirían a inspirarles ese deseo. Aparte de su interés, y su utilidad pedagógica inmediata, ese curso de historia literaria ofrecía otra importante ventaja: la de ser el más precioso y eficaz instrumento de esta «cultura francesa» que la enseñanza secundaria debe proponerse como finalidad suprema. ¿No ofrecería un curso la historia literaria—entendido como se ha visto—la mejor y más fecunda de las ocasiones que a los alumnos se presenta, de adquirir una más lucida y reflexiva conciencia de la tradición intelec-

tual y moral de Francia? Se les haría asistir así a la formación progresiva de esa tradición a través de los siglos, adquiriendo, no sólo la noción teórica, sino la impresión sensible de la evolución que conduce al alma francesa moderna.

¿Premios en Moral?, por T. Suran.—¿Deberán hacer composiciones los alumnos de Moral en las clases de cuarta y tercera de los liceos y colegios? Esta cuestión en nada afecta a la de la enseñanza de Moral en dichas clases. Así, diversidad de opiniones de los rectores: algunos han suprimido, no el curso de Moral, sino las composiciones de Moral (por carecer de finalidad y presentar grandes inconvenientes); otros las han mantenido (fundándose en que toda materia que no tiene sanciones completas es menospreciada por los discípulos). La enseñanza de la Moral en cuarta y tercera (tal como la define el programa), no es asimilable a las otras enseñanzas, puramente intelectuales y que ofrecen: 1.º, nociones precisas acerca de diversas materias; 2.º, una educación general.—Aquella, en cambio: 1.º, no pretende suministrar una cierta erudición para que los alumnos diserten con docta elegancia sobre un determinado tema (lo que se desea es el despertar de la vida moral); 2.º, no desea sólo una formación intelectual.—Ahora bien; el interés que presentan las composiciones es puramente intelectual; se consigue con ellas una formación literaria, pero no se aprende allí nada para la conducta.—No basta saber; es necesario obrar. La ciencia como la educación general del espíritu es sólo un instrumento intelectual; pero además hay que lograr que los discípulos dirijan hacia el bien sus facultades intelectuales, de pensamiento y acción. La redacción del programa es clara: hay que *fortificar los sentimientos favorables al desarrollo moral y combatir las tendencias contrarias* (moral personal, en cuarta); hay que *hacer comprender el valor de los fines del hombre en sociedad* (moral social, en tercera). El saber pasa a un segundo plano. Es al alma a lo que nos dirigimos.—La enseñanza de la Moral en cuarta y tercera, no queda, pues, instituída

como conjunto de conocimientos, cuya posesión deba comprobarse en un determinado plazo, sino como ejercicio por el profesor, en la mayor libertad, de los medios más sencillos y susceptibles de interesar a los niños: lecturas, relatos, conversación metódica, y tendiendo a la mayor individualización. En estas condiciones, ¿para qué servirán las composiciones y los premios?—Las composiciones son concursos, no exámenes; los concursos escolares son como una preparación para los concursos post-escolares, habituando a los niños a la organización de la ciudad, a la vida tal como ésta es; pero, ¿servirán acaso de una preparación para la vida las composiciones de moral? Lo importante es habituar los espíritus a la idea capital de que todos y cada uno deben practicar concienzuda y modestamente su función propia; si queremos contribuir a generalizar el cumplimiento del deber, guardémonos bien de cuanto puede alterar la noción exacta del deber. Si hemos de enseñar que la virtud tiene su premio en sí misma, ¿cómo no desvirtuaremos esta enseñanza si le aplicamos el sistema ordinario escolar de sanciones y recompensas?—Debemos, además, evitar la emulación de los discípulos, y presentarles la moral como una disciplina puramente verbal, cuyas fórmulas sea ventajoso poseer para obtener un éxito (el premio). El educador debe evitar toda confusión entre lo útil y lo honesto. Por todo esto debería generalizarse el radical remedio, aplicado ya en tantos establecimientos: suprimir las composiciones de moral.

La vida pedagógica: La guerra y la cultura clásica, por Paul Crouzet.—La guerra ha vivificado la cuestión de la cultura clásica. Deduzcamos de aquélla cuantas consecuencias trae a las diversas esferas de la actividad nacional, entre otras la pedagógica.—Al hablar de «cultura clásica» debería decirse «cultura francesa»; se opone ésta, en efecto, a la alemana, no sólo por el carácter de la enseñanza de las literaturas antiguas, sino también por el de las literaturas modernas, y aun el de las ciencias, la historia o la moral. La oposición entre las dos civilizaciones es funda-

mental; lo prueban los hechos de ambas historias y los caracteres de las dos razas, de los dos ideales: el latino y el germánico.—La cuestión de las dos culturas se planteó desde los primeros meses que siguieron a la declaración de guerra, tan poco favorables, sin embargo, en su angustia, a discusiones de ideas; pero la oposición profunda, la relación de los problemas de la educación con la guerra, la necesidad de la defensa de la cultura francesa por sus propios representantes, se hizo patente gracias al *Manifiesto de los 93 intelectuales alemanes* (3 de Octubre de 1914).—Las cuestiones se referían al método, la doctrina y la historia.—Considerábase ellos como campeones del verdadero *método* científico, y su Manifiesto está totalmente exento de él: negación de los hechos sin investigación personal, menospreciando los testimonios y la evidencia, sobre la fe y quizás la orden de su Gobierno.—El 3 de Noviembre, la Academia de Ciencias y las Universidades francesas reclamaron la vuelta al verdadero método: el de los documentos y pruebas; Francia defendía el verdadero método científico.—Importancia de esta actitud frente a los neutros (elogio de Clemenceau en *L'Homme Enchainé*, de 14 Noviembre, del Manifiesto de las Universidades francesas: lo que más dañó a Alemania ante los americanos fué «la actitud de sus apologistas»). Referencia al estudio de Louis Dimier sobre el Manifiesto (*L'Appel des Intellectuels allemands*).—Ya Fustel de Coulanges lo hacía observar poco después de los desastres del 70: «Es conocida la divisa de los *Monumenta Germaniae: sanctus amor patriae dat animus*; bella divisa, pero no quizás la más conveniente para la ciencia.»—¿Nos explicará sólo esto el Manifiesto de los alemanes? Sin duda han alterado la verdad en interés de su patria; pero también es posible que hayan visto mal esta misma verdad a consecuencia de las más esenciales tradiciones de la cultura alemana. Los sabios alemanes son especialistas, pero les falta humanidad, víctimas de la deformación profesional y la especialización

abusiva. Es ésta, en gran parte, causa del estado espiritual que descubre el Manifiesto de los 93; no es este ejemplo el que haya de hacer dudar a la Universidad francesa del valor de sus antiguas tradiciones de cultura general. (Continuará.)

Revista de revistas: La concepción francesa de la nacionalidad, conferencia de *Emile Boutroux* (29 de Mayo de 1915), en Lausanne.—Definió los principios que Francia opone al germanismo, examinando contradictoriamente las dos concepciones adversas de la nacionalidad. Francia lucha en nombre de la libertad de los pueblos y por su propia independencia; base de su tenacidad es el principio de las nacionalidades; su idea fundamental procede de la concepción helénica y cristiana de la naturaleza humana, renovada por la declaración de 1789: «Los hombres nacen y viven libres e iguales en sus derechos». Francia extiende a las naciones este privilegio reconocido a los individuos; admite la personalidad de las naciones, sólo con la condición de que se muestren dignas de ella. ¿Y en qué se reconocerá la personalidad? En la voluntad consciente que arrastra a ciertos pueblos a agruparse, a formar una comunidad política; conciencia que deviene verdadero ser «que se posee y se quiere como unidad». Es como una conciencia individual (acuerdo consciente y querido de conciencias individuales).—Estas comunidades políticas tienen derecho a la vida conforme a su genio propio, a sus leyes, costumbres, en tanto que ellas respeten el desenvolvimiento análogo de otras naciones. No radica su valor moral en el poder, ni en la riqueza, el número o la cultura científica.—La fraternidad, concepción profundamente francesa de una comunidad política, completa la libertad e igualdad, que conviene tanto a las naciones como a las agrupaciones familiares.—Estas ideas proclamadas en 1789 conquistaron al mundo entero; también a Alemania, recuérdense los elogios de Goethe, y dominaron todo el siglo XIX.—La guerra actual ha vuelto a poner en cuestión el principio de las nacionalidades, que recibió en 1871 un hondo golpe; la ciencia alemana aprobó

la anexión de las poblaciones «objetivamente alemanas». ¿Cuáles son estos principios objetivos que oponen al consentimiento de los pueblos? Son los siguientes: 1.º, la raza. Una raza pura y primitiva superior a todas las demás se da para dominar a éstas, que le son inferiores.—Pero ¿dónde existen hoy naciones de formación absolutamente pura y primitiva? En todo caso, no lo son las que dirigen el mundo (Alemania, Inglaterra, Francia, los Estados Unidos). M. Boutroux indica las dos acepciones de la palabra raza: *a)* la raza natural fisiológica y primitiva, y *b)* otra, derivada de la fusión de las razas naturales, «que se puede llamar raza fisiológica»; así las gentes de una misma familia adquieren a la larga una gran analogía, aun siendo de orígenes muy diferentes; entendida en este sentido la raza, si conserva una gran parte en la nacionalidad. La *Deutschheit* de Alemania está en oposición, ciertamente, con el carácter latino; pero son diferencias de orden psicológico.—2.º principio invocado por Alemania: la lengua. Teoría de Fichte, de las lenguas primitivas y derivadas; una nación que hable una lengua primitiva es radicalmente superior a las naciones cuya lengua es derivada. El principio creador de una lengua no pertenece más que a los pueblos que poseen una lengua primitiva; los germanos teniendo una lengua primitiva, pueden comprender una lengua latina cualquiera, el francés, por ejemplo, mejor que franceses mismos, en tanto que éstos no comprenden ni pueden comprender más que el francés.—Sin embargo, a pesar de tantos esfuerzos, los alemanes se esforzaron en vano en sujetarse a los métodos de composición especiales de su lengua, usurpando constantemente las formas comparativas de las lenguas latinas.—3.º, se apoya, además, la teoría alemana en la historia, para rehusar a las diferentes nacionalidades la igualdad en derechos. «La historia universal, se nos dice, es el tribunal universal».—En las naciones que viven en estado reflexivo, es bien cierto que la historia es un elemento de nacionalidad; pero no es su fundamento. Lo que domina es el

principio de adhesión, de voluntad, que reside en la conciencia de los pueblos. Caracteriza especialmente a Alemania (Prusia) su noción del Estado: potencia absoluta, supraterrrestre, anulando al individuo en y para el Estado.—Descubrió Fichte que el yo alemán era el yo divino. Hegel demuestra que el Estado prusiano es el agente de la hegemonía divina, querida por la Providencia.—La idea de la nacionalidad queda así reemplazada por la de función; la nación prusiana ha de organizar el universo; su cultura es el objetivo final de las aspiraciones superiores de la humanidad, y la nación alemana, la nación culta por excelencia, está destinada a llevar la dirección de los pueblos.—Llegan así los teorizantes alemanes a pensar que su ciencia y su poder son los dos polos de la vida humana. «La ciencia como principio, el poder como finalidad y la organización como medio, tal es, en realidad, la concepción alemana de la cultura», la justificación de su despotismo.—La teoría francesa considera, al contrario, una nación como formada por individuos ligados por el deseo de vida común, por el sentimiento de su solidaridad, la comunidad de sus alegrías y sufrimientos, de sus recuerdos y aspiraciones, de su destino. Una nación es una amistad. Raza, lengua, historia, Estado, cultura, poder, pónense al lado del principio del libre consentimiento.—El ideal que trazara Platón en el siglo IV antes de Jesucristo, ¿no es hoy digno aún de la humanidad?—Las naciones viviendo entre sí como personas, intentando la práctica de la justicia, la igualdad y la amistad. Concepción, en todo francesa, de la nacionalidad.

Crónica del mes, por André Balz: (A propósito del empréstito de la Victoria. Exámenes y concursos).—Una circular del Ministerio de la Guerra y la cuestión de las recomendaciones.—El Ministro de la Guerra ha publicado el 7 de Noviembre último una circular contra las recomendaciones; no se crea por esto que dicha enfermedad, tan francesa, recaiga sólo en ese Ministerio; pero allí se le ofrece ahora un campo más vasto: medio cen-

tenar de secretarios no tenían otro trabajo que el de seleccionar el formidable correo de recomendaciones para repartirlo entre los servicios competentes.—La circular ha debido ya de por sí enfriar algo el celo de los recomendantes, por ser algo depresivo verse devolver las cartas con la siguiente nota: «Devuelta al remitente por aplicación de la circular del 7 de Noviembre de 1915.» Hasta aquí los otros ministros no han creído deber seguir el ejemplo del general Gallieni.—Por lo demás, estas recomendaciones a cielo abierto no son las más eficaces, y, por tanto, las más peligrosas, y contra las hechas a viva voz, las mejores circulares son impotentes. — GUILLERMO ESCOBAR.

INGLATERRA

The Journal of Education.—Londres.

OCTUBRE

La Asociación británica en Manchester.—Al abrirse la sesión inaugural, el Presidente propuso, y se resolvió por aclamación, dirigir un mensaje al Rey, en el que se hizo constar la emoción que en todos los miembros había causado la extraordinaria manifestación de lealtad con que los australianos habían recibido la declaración de guerra, reproducida en el Canadá y en las colonias del Africa del Sur, expresión fiel de la estrecha unión que enlaza a todas las partes del Imperio inglés. Termina ofreciendo el concurso de la Asociación y de cada uno de sus miembros para llevar a feliz conclusión, con la más completa victoria, la crisis bélica que aflige al mundo. Este mensaje fué inmediatamente contestado por el Rey, agradeciendo profundamente las muestras de lealtad y unión que secunda admirablemente el glorioso ejército que se sacrifica en las trincheras de Flandes, en las montañas de Gallipoli y en las llanuras de Africa por la patria. El tema del discurso presidencial fué la comunidad de la ciencia con la humanidad. Justificó la necesidad y la oportunidad de la celebración del Congreso, precisamente por las anormales circunstancias actuales.

Si se reúnen Asambleas para tratar de asuntos económicos, no debemos olvidarnos de que hay que atender también a las cosas ideales, perfectamente compatibles con el bienestar material de una nación.

No ha sido por motivos utilitarios meramente por lo que desde 1640 se vino haciendo esfuerzos para establecer la Universidad de Manchester; no se debió a razones de material ganancia la fundación de la Institución Real o el Instituto Owen, ni a motivos de aumento de riqueza puede atribuirse la colocación en el sitio de honor del Town Hall de los retratos de Dalton y Joule. En el tenor general del trabajo del Presidente, se advierte con claridad la influencia de Poincaré, de cuya *Science et Methode* toma oportunas doctrinas. Discutiendo la definición de ciencia, Schuster recuerda que Kirchhoff cree que su objeto es describir la naturaleza, y Mach entiende que su fin último se logra por el refinamiento de la descripción; pero el presidente prefiere a todo esta afirmación: «La ciencia se propone predecir lo futuro; la ciencia, en todas sus secciones, y en tanto que no se la considere en su aspecto puramente utilitario, es histórica y profética»; el descubrimiento y la clasificación de los hechos son solamente labor preparatoria, en la cual entra por mucho el elemento tiempo, factor indispensable en la historia y en la profecía; pero es asimismo obvio reconocer que, en último término, la ciencia es más estudio del pensamiento que del mundo exterior. Conforme con Poincaré, Schuster reconoce que la combinación de lo bello y lo útil es de común interés para la ciencia y la humanidad. La ciencia trabaja para producir a los hombres el máximo de satisfacción posible en esta vida; no debe de ser, pues, patrimonio exclusivo de algunos privilegiados. El deber de trabajar, el derecho a la vida y el goce de una existencia desahogada para dedicarse a los placeres del espíritu, son necesidades verdaderas de la humanidad, y cuando alguna de esas cosas nos falta, la vida es incompleta. Entre los trabajos de las Secciones, merecen particular atención el de Mr. Lawrence Balls acerca del algo-

dón, que determinará el establecimiento de un departamento especial en la Universidad de Manchester; el del Dr. Kimmins, sobre el interés de los niños por la guerra, y, principalmente, los de la Sección de Economía y Estadística, relativos a la promoción de la armonía industrial, al reemplazo de los hombres por las mujeres en las fábricas y talleres, a consecuencia de la guerra, y, a los efectos de ésta, en el crédito, en el comercio y en la hacienda. En la Sección de ciencia de la educación, presidió Mrs. H. Sigwick, primera mujer que desempeñó este cargo. Ocupóse en su discurso de apertura del efecto de los cambios ocurridos en la instrucción pública desde la información de la Comisión de Escuelas de 1868. Hizo notar el considerable progreso que se advierte en la educación de la mujer, debido seguramente a la influencia del feminismo bien entendido. En cuanto a los efectos generales, dice que tiene que hacer algunas advertencias, y en particular, acerca del valor insustituible de los padres en la educación, que por no reducirse únicamente a una preformación meramente intelectualista, sino al acertado desenvolvimiento del sentimiento y de la voluntad, a la creación del carácter, hay que conceder amplia intervención en ello a la familia; pero contando con que esta intervención ha de ser cooperante con la acción escolar, y, por lo tanto, dirigida en lo posible por quien se encuentra en situación de ejercer otra misión superior, por el maestro, debidamente entrenado, por supuesto. En la Sección de Historia se leyeron varias Memorias. Al discutir la titulada «Métodos y contenido de la Historia como asunto de estudio en la escuela», el profesor Hearnshaw notó cómo la educación moral que dimana de los estudios históricos pudiera ser importante para prevenir alguno de los daños dimanados de la democracia moderna. El profesor Ramsay Muir puso de manifiesto que los dos conceptos fundamentales que resaltan en la historia de Inglaterra son el desarrollo del *selfgovernment* y la expansión de la raza británica y de sus ideas sobre la superficie del globo. La discusión acerca de la edu-

cación de la mujer en relación con las carreras de carácter utilitario ha sido sumamente interesante. Mrs. Courtney defendió la conveniencia de que las muchachas continuaran su educación general hasta los diez y siete o diez y ocho años, dedicando un año o año y medio a prepararse especialmente para los trabajos de secretariado u oficinas en escuelas *ad hoc*. Miss E. A. Charlesworth, que tiene gran experiencia en estos asuntos, también aboga por la extensión del período de educación general, y muestra su preferencia por que, tanto ésta como la especial, se dé en las escuelas secundarias. Miss Haldane cree que la guerra ha de motivar la necesidad de la preparación de muchas mujeres para trabajos industriales, comerciales y profesionales. Miss Oldham, por último, proclama la libertad de ingreso de la mujer en todos los oficios y profesiones compatibles con su fuerza física, a fin de que desaparezca, cada vez más, su limitación a las tareas del servicio doméstico. A este efecto, pide que se amplíen y mejoren las escuelas de artes y oficios femeninos, y, sobre todo, que se facilite el ingreso en ellas de las mujeres de humilde posición. En la sesión de clausura, y con motivo de la lectura de un cablegrama de los Dardanelos, en que se anunciaba que un hijo del presidente, Mr. Schuster, había sido herido, la Asamblea le mostró su calurosa simpatía y la indignación por la malévolas insinuación del periódico *The Globe* respecto a la nacionalidad del referido presidente.

Los colegios de enseñanza mixta, por M. Margaret Gough.—«Mi directora estaba horrorizada cuando supo que yo había asistido a un colegio de enseñanza mixta. Seguramente que si esa señora los conociera a fondo, no hubiera formado una opinión tan cerrada y definitiva». Esto dice al comenzar su artículo la autora, y añade que pretende desvirtuar ese juicio con el máximo de experiencia personal y el mínimo de piadosa aspiración. Dice que el colegio de que se trata es realmente de coeducación, un colegio en donde hombres y mujeres trabajan y juegan, discuten, comen y rezan juntos. La cuestión del sexo

representa muy poco en la labor en común; aquí, la palabra «estudiante» es del género neutro. En Literatura, por ejemplo, los muchachos y las muchachas ganan seguramente con el cambio de opiniones, sobre todo en la crítica de caracteres, en la dramática sobre todo, siendo de particular interés notar que el trabajo de las últimas, más intenso que el de los primeros, produce un nivel medio de cultura muy recomendable. Respecto a los juegos, es claro que hay bastantes exclusivamente masculinos; pero la dificultad principal consiste en lo mal preparadas que vienen las señoritas de los colegios de primera enseñanza. Acaso lo mejor que ha resultado de la experiencia en el establecimiento de que se trata, es el que se den ellas cuenta de las limitaciones que notan y de sus causas. Ganarán, seguramente, en el juego en común mucho las mujeres. En cambio, hay otro lado de la vida de coeducación que conviene más a los hombres, y es la posibilidad de adquirir en la continuidad de las relaciones femeninas ciertas gracias sociales, ciertas amenidades que hacen tan dulce y atractiva la existencia; como que la influencia más notoria de la mujer en estos casos es alegrar la vida común, endulzar el trato social. Ahora, lo esencial en establecimientos de esta índole, es la igualdad en la consideración personal, siempre en el bien entendido de que se procure dedicar a cada uno a lo que parece ser apto, cosa relativamente fácil, puesto que en este pequeño cosmos hay ocasiones sobradas para reconocer los méritos particulares—intelectuales, sociales, atléticos.—Y aquí tiene lugar oportuno la contestación a una pregunta que no dejará de hacerse algún lector escrupuloso: ¿En un colegio coeducacional, no habrá temor de que el factor emocional ocupe demasiado espacio en la vida de los estudiantes, precisamente cuando debiera concedérsele el mínimo? El publicista responde resueltamente que no, porque en un verdadero colegio de coeducación, la vida está tan llena, preocupan tantos y tan variados intereses, que apenas hay tiempo para dedicarse a otras cosas. Por todo lo dicho, se comprenderá

que la elección del personal dirigente en un colegio de esta especie es el asunto primordial.

Escuela teosófica de la ciudad jardín. Un nuevo experimento, por Edith Cowell. —Este establecimiento, fundado en Letchworth (Herts), en Enero de 1915, para pensionistas y simples asistentes a las clases, presenta algunos puntos interesantes. No se trata de una escuela Montessori, ni siquiera de esos intentos montesorianos, desdichadamente implantados en Inglaterra y bautizados por la célebre doctora con la frase de «proyectos criminales». La ha instituido Armstrong Smith, como la Montessori, doctor en Medicina, que antes de emprender esta carrera había experimentado su sistema por espacio de diez y ocho años en las islas de Hawai. La escuela es autoeducacional; se pone al niño en situación de organizar sus actividades físicas, morales, mentales y espirituales. No hay exámenes, ni trabajos en casa, ni ni notas, ni premios. Se practican dos reglas fundamentales; la primera es, según las propias palabras de Armstrong Smith: «En nuestra escuela, ningún niño ni maestro mencionará el nombre de otra persona, a menos que sea para decir de ella algo bueno o favorable; la segunda, es que ningún niño será castigado en ninguna ocasión». Al oír explicar esto al doctor un alumno en presencia de su madre, se apresuró a decir: «Esta escuela no es para mí; se necesita ser excesivamente bueno». Difieren las ideas, acerca de la libertad de los alumnos, de Armstrong Smith y de Montessori. En la escuela de la última no hay horas de estudio; cada niño elige su tarea, se sienta donde quiere, trabaja como y cuando se le antoja, o no trabaja. En la escuela de Letchworth se estudia el tiempo ordinario de una escuela superior, y los planes de estudio son parecidos a los de éstas; la novedad consiste en que no se obliga al alumno a asistir a clase; pueden, si gustan, marcharse, coger un libro y leerlo en el jardín; pero han de estudiar y arreglarse para no perturbar a los demás. Cuando los padres oyeron esto de los labios del Dr. Armstrong, por poco

sacan de la escuela a sus hijos; el fundador les rogó que aguardaran a la experiencia de tres meses, y, efectivamente, demostró ser un gran conocedor de la naturaleza humana, porque al cabo de quince días nada más, los permisos para retirarse de las clases casi cesaron. Uno de los alumnos decía que la absoluta confianza que el maestro depositaba en ellos, les obligaba a no abusar. Los padres pueden asistir constantemente a la escuela, y hasta se les ofrecen habitaciones para permanecer al lado de sus hijos, y pueden hacer a los profesores las observaciones que crean oportunas. Se admite también en el establecimiento a cuantas personas se interesen en cosas de educación y quieran pasar una semana con los niños. Entre los que han aceptado la invitación, se encuentran un millonario, una sufragista, un famoso cantante y un cirujano de un hospital francés. Se propone con esto el iniciador que los niños puedan recibir lecciones de primera mano sobre cosas de interés para la vida. La escuela ha sido fundada por teosofistas; pero no con un fin de propaganda religiosa. De Teosofía solamente aprenden aquellos principios que tiene de común todas las religiones en respeto y veneración del Supremo Hacedor, y cuanto implica la caridad y el amor a los semejantes. Conforme a los principios teosóficos, la alimentación es vegetariana, salvo para los que necesitan otra por dictamen médico. En lo que se refiere a la educación de los sentidos y de la facultad de observación, se parecen los procedimientos a los montesorianos, salvo en que no se emplean aparatos especiales; así, por ejemplo, se recita dos o tres veces unos cuantos versos de composiciones escogidas, y se hace que los niños los repitan. La música se enseña de un modo muy nuevo, con ayuda del gramófono, explicando el sentido de los trozos con arreglo a los programas de Queen's Hall y previa la biografía del autor. Si se trata de una ópera, se recitan las palabras y se explica el argumento. La biblioteca de la escuela está en uso constante, porque, sin más información de parte de los profesores que la indicación de los libros a propósito

para ser consultados, los alumnos han de buscar en ellos lo necesario para contestar a las preguntas que se les hagan en clase. Entre los planes para lo futuro del doctor Armstrong Smith, está el enviar a sus profesores a las más renombradas escuelas de cada país para aprender lo mejor de cada una. En suma, el propósito de esta original fundación es crear hombres y mujeres que sepan cumplir su deber en el mundo y que logren de este modo, con ayuda de la simpatía y de la ciencia, consolar alguna de las tristezas y evitar alguno de los abusos frecuentes en la humanidad.

Una escuela alemana en Rumania, por A. Panton.--Hace treinta años que se estableció en la capital de este reino balcánico la escuela a que se refiere este estudio, mereciendo pronto, no obstante las inclinaciones francófilas de los rumanos, la aceptación, principalmente de la clase media y, sobre todo, de los judíos, que apreciaron, desde luego, la aplicación de sus procedimientos educativos a los negocios comerciales e industriales. Es indudable que también contribuyó bastante a su engrandecimiento la simpatía que le prodigó el difunto rey Carlos, de sangre real alemana, como es sabido, y su mujer, la famosa Carmen Sylva, que asistía a sus fiestas y hacía delicados regalos a los alumnos. Los programas, la organización de los planes de estudio, hasta la disposición material de las clases, todo es estrictamente germano, y viene todos los veranos de Berlín un examinador. Esto hace que el paso de esta escuela a una de Alemania sea sumamente fácil. No pueden ponerse en duda los beneficios que produce en el país, desde el punto de vista utilitario, siendo, además, de una superioridad notoria respecto a las escuelas rumanas en lo que toca al orden, a la disciplina y a la higiene. Sus éxitos se explican por lo bien preparados que salen los alumnos para las carreras de más aplicación en la vida, y sus discípulas se colocan fácilmente en las oficinas y logran gran facilidad en el *mercado del matrimonio* gracias a las cuatro lenguas que aprenden. A la en-

señanza de los idiomas inglés, francés alemán y rumano consagran particular interés, empleando métodos muy prácticos y expeditivos. Además, se dedica cuidadosa atención a la literatura alemana mediante concienzudos análisis de obras selectas, aun cuando se peque por exceso de análisis que acaso contribuya a amanerar el estilo de los que así se educan. Por supuesto, que la historia se enseña en esta escuela al modo alemán; es decir exagerando concienzudamente las virtudes germánicas y considerando a los demás pueblos como manifiestamente inferiores en todas las esferas de la vida. Así, por ejemplo, se llega a deducciones como las de que porque las colonias anglo-americanas se separaron de la metrópoli, ha de ocurrir necesariamente otro tanto con las demás, y porque ha habido momentos de manifiesta enemistad entre Inglaterra y Francia, la alianza actual ha de acabar mal. Por el momento, la historia estaba casi reducida a referir y comentar las gestas germánicas, al punto de que las mismas niñas no saben hablar más que de la guerra. Respecto a la enseñanza religiosa, confiesa el publicista que tiene poca experiencia; pero que, a juzgar por los sermones que ha oído, el alemán no tiene más que dos mandamientos: «Aina al Dios de los germanos sobre todas las cosas, y al kaiser, más que a ti mismo».

El defecto de la inspección, por una maestra directora.—Como en todo, el mundo de la enseñanza vive en perpetuo ensayo: se ensayan métodos, procedimientos, disciplinas, siempre en busca de lo mejor, y aun cuando hay motivos para perder la fe, es lo cierto que la fe nunca nos abandona. No hace mucho tiempo eran los exámenes la verdadera panacea; se los defendía hasta en sus abusos; hoy toca la vez a la inspección, y el desdichado que no comulgue en este fetichismo, sería tildado de reaccionario, por lo menos. El articulista se propone, sin embargo, señalar lo que en la inspección escolar haya de defectuoso. Por de pronto, es preciso reconocer que el inspector, para llenar debidamente su misión, necesita ser un superhombre. «El inspector debe poseer una elevada prepa-

ración académica y una completa experiencia escolar, no perjudicada por el encadenamiento a la tradición escolástica; será un entusiasta de la educación, con amplia idealidad y extensa visión de las variadísimas condiciones y direcciones de la enseñanza; simpático, hábil en alto grado, fácil para conocer el carácter y las disposiciones del maestro y apto para establecer prontas y fructuosas relaciones con los alumnos; con la actividad y la flexibilidad necesaria para visitar cuatro o cinco escuelas por semana y mantener correspondencia con todas ellas, sin manifestarse nunca ni cansado, ni apenas molesto por este continuo ajetreo. Esto es pedir mucho a la naturaleza humana». Previas estas condiciones, se presentan los inspectores durante dos o tres días en una escuela, hablan con el maestro de sus prácticas, le aconsejan acerca de las reformas que deben introducirse, discuten cuestiones de administración y de finanzas, y finalmente reúnen sus impresiones y sus juicios en una bien pergeñada Memoria. Pero una de las grandes dificultades con que el inspector tiene que luchar es el estado anormal, muy comprensible, en que tiene la escuela que encontrarse durante la visita de un personaje, no sólo extraño a ella, sino hasta un poco temido por el cargo que desempeña; hay, pues, que contar con la perturbación que esto produce en la situación de los alumnos, o distraídos o intimidados, y con la no menor en que ha de encontrar al maestro, preocupado por la trascendencia del acto y por el estado excepcional de sus discípulos, que no permite que el inspector pueda juzgarlos en condiciones ordinarias. Añádase a esto el peligro que resulta de la dificultad, de la imposibilidad de procurarse inspectores omniscientes, que serían los únicos capacitados para juzgar con acierto de la capacidad de los maestros en las diferentes y variadas asignaturas, caso de que no se apelara a formar inspectores especialistas en número suficiente, lo que por otra parte convertiría a las escuelas en campo continuo de inspección.

Las lecciones de moral en un liceo francés.—En el otoño de 1912 tuvo el

autor de este artículo ocasión de presentarse, con motivo de la visita a varias instituciones de enseñanza de Francia, una lección teórica y práctica de Moral, hecha ante 28 niñas, casi todas de 13 años de edad, en un liceo de París. Comenzó la clase por la recitación que algunas alumnas hicieron de unas notas aprendidas, seguramente, de memoria referentes a los deberes de la mujer para con su marido: obediencia, confianza, respeto, afecto, etcétera. Después, la profesora entabló con sus discípulas conversación de carácter íntimo sobre lo expuesto. Se habló del respeto, y una de ellas dijo que consistía en no presentarse en la mesa sino correctamente vestida; por supuesto, que no se admitió tal interpretación. Al tratar del afecto, se advirtió claramente el tono de voz, que revelaba la emoción de que estaba poseída la maestra. Aprovechando la ocasión que le ofreció una alumna, al manifestar que la mujer estaba obligada a obedecer a su marido desde que éste aportaba el dinero necesario para la vida de la familia, aludió, muy elocuentemente por cierto, a lo inicuo que resultaba considerar a la mujer como un ser inferior. Procuraba en toda circunstancia la profesora abordar los problemas más actuales y más sugestivos, como, por ejemplo, el verdadero papel de la madre, censurando, por supuesto, el abandono del hijo a la nodriza y a la doncella, hasta que el varón era confinado en un colegio y la niña en el convento, de donde salía para casarse. Inmediatamente, la maestra preguntó a una de las alumnas más jóvenes qué procedimiento seguiría para educar bien a su hijo, interrogación que, aunque halagó mucho a la interpelada, a juzgar por sus gestos, no obtuvo contestación. En cambio, otras mayores respondieron: «el que le hiciera un hombre bueno»; «el que le preparase mejor para la vida»; «el que le convirtiera en un miembro útil para la sociedad». Resumió la profesora así: «el que le dote de amplia inteligencia, de corazón generoso, del don de la simpatía». Habló después de los deberes de los padres, que condensó en la cultura física, intelectual y moral de sus hijos, ex-

plicando cada uno de estos términos; la educación física comprende, dijo, el cuidado del alimento, del vestido, del ejercicio, de la limpieza; el alimento debe ser sencillo e higiénico; el vestido, amplio, cómodo, exento de adornos; «no se trata de vestir a una muñeca». La infatigable maestra pasó a hablar de la cultura moral—buenos hábitos, exactitud, moderación, etc.— Preguntó en seguida cómo se había de lograr esto, y como no le satisficiera ninguna contestación, dijo sencillamente: «Si usted recomienda a su hermana que sea modesta, y se presenta con su cara pintada, naturalmente, su hermana se hará una coqueta; si usted recomienda ser parco en la comida, y es usted una glotona, sus hijos no se hartarán de comer; no debe usted contentarse con decir haced esto o lo otro; usted debe comenzar por practicar lo que aconseja, para hacer a sus hijos buenos; debe usted comenzar por ser, no buena, mejor.» También recomendó, muy especialmente, que debe manifestarse al educando la razón del procedimiento que se emplea. Por ejemplo: cuando se inculca a un niño la conveniencia de tener buenas maneras, debe demostrársele que esto es necesario para guardar a cada uno la consideración que merece. Insistió mucho acerca de la necesidad de cultivar el sentimiento de la sinceridad y los hábitos que conduzcan a crear una voluntad enérgica; pero distinguiendo con cuidado esta cualidad tan importante de la obstinación y de la terquedad, que son exageraciones viciosas. Habló sobre la necesidad de despertar el sentido de la dignidad y el espíritu de cuerpo, de que tan necesitados están los pequeños, naturalmente egoístas. Por último, en cuanto a la cultura intelectual, abogó porque los padres se pusieran en condiciones de dar a sus hijos conocimientos teóricos y prácticos generales, dejando las especialidades para las escuelas, y de contribuir con éstas a procurar a sus hijos la carrera que estuviera en relación con sus aptitudes. Concluyó la lección con algunas consideraciones acerca de la autoridad de la madre, recomendando que nunca tuviera muy tirantes las riendas del go-

bierno de la casa. «Alguna vez gusta de entrometerse en los asuntos de su hija casada» (risas irónicas en las alumnas); «acuérdense ustedes, añadió, cuando sean suegras, que no hay clases para esta especialidad». —ADOLFO A. BUYLLA.

INSTITUCION

ANIVERSARIO

DON FRANCISCO GINER

Sobre un fondo de picachos del Guadarrama, en la misma sierra, un viejecito sentado en un peñasco. Se halla comiendo y está cascando un huevo; da golpes ligeros, como quien no se atreve a hacer mucha fuerza, y cuando el huevo está roto, lo va comiendo con un gesto tranquilo de limpieza y de escrupulosidad. Un perrito—hay perritos en todas partes—se ha acercado lentamente, temiendo algo, esperando algo, y el anciano, con un ademán de cariño, lo ha tranquilizado. Luego, en vez de tirárselo al suelo, le da un pedacito de este huevo que está él comiendo, y le dice unas palabras, a las que el perrito, que ya sabe lo que se hace, contesta moviendo suavemente la cola y mirándole con unos ojos de amor... ¿Quién es este viejecito que sentado en la piedra hace su comida frugal? Si nos lo encontráramos solo y pudiéramos examinarlo bien, ¿qué pensaríamos de él? Pensaríamos lo siguiente. Primero: este anciano va vestido modesta, toscamente; pero no es un labriego de las cercanías, ni un artesano de los pueblos, ni un trajinante que va de acá para allá a sus faenas. La ropa es modesta, pero ¡qué blanca, qué irreprochablemente blanca la camisa! ¡Y qué limpio, extremadamente limpio, todo el traje! Segundo: ¿habéis visto qué luz inquisitiva tiene este anciano en los ojos? Cubre su faz una barba corta; sus labios están casi emboscados entre el bigote; pero, de cuando en cuando, algo se ve de la línea de la boca. Y esta boca—como en algunos grandes ar-

tistas, como en algunos grandes pensadores, como en Schopenhauer—, esta boca tiene una expresión extraordinaria; dice muchas cosas que sería difícil concretar. ¿No dice una observación larga y algunas veces dolorosa, íntima, recatadamente dolorosa, de las cosas y de los hombres? Tercero: cuando habláramos con este anciano, cuando le viéramos moverse libremente, notaríamos un gesto de atención, que consiste en tener un poquito ladeada la cabeza. (Así ha salido en sus mejores retratos.) Parece que en tanto que este anciano escucha u observa, su cabeza se inclina ligeramente a un lado, como para recoger mejor la impresión, o como muestra de deferencia y de respeto, o para poner más intensidad en el momento de atender, o como un movimiento, casi *religioso*, que encierra todo lo que llevamos dicho y además respeto a la vida, amor a la vida, recogimiento ante las grandes cosas, sí, pero también ante lo que parece humilde y desdeñable.

¡Amor a la vida, respeto a la vida! Aquí está toda la filosofía de este anciano. ¿Cómo desenvolveremos esta fórmula compendiosa? En la segunda mitad del siglo XIX ha florecido en España una cierta modalidad filosófica de considerable trascendencia. Si el iniciador no fué Giner, vino a ser Giner, con el tiempo, su más elevado representante. Aludimos al movimiento filosófico llamado krausista. El krausismo español, lo que aquí seguimos llamando impropriamente krausismo, no ha sido estudiado debidamente todavía; apenas si podemos contar, como observaciones profundas y delicadas, algo más que lo que Clarín dice en el prólogo a las *Ideas pedagógicas modernas*, de Adolfo Posada. La indicada tendencia filosófica se ha caracterizado, entre nosotros, por cierta austeridad, por un sentido de reflexión y de simpatía ante la vida, por un gesto de escrupulosidad, por un examinar atento y cuidadoso de todos los más opuestos aspectos de las cosas. ¡Qué importa el viaje a Alemania de Don Julián Sanz del Río y las traducciones de Krause! La inspiración de Krause ha sido un *excitante*; el fondo, la sustancia pri-

maria del movimiento estaba en España. No hubiera podido darse esta bella, espléndida, fecundísima floración del pensamiento español, sin una tradición honda en que arraigara la semilla. Lo que parece extranjero y ha sido mil veces reprochado de extranjero, era profunda, íntimamente nacional. Cuando nosotros consideramos esta filosofía—que no es sólo una filosofía—se nos antoja estar viendo, prolongadas en ella, viviendo nuevamente en ella, muchas cosas españolas tradicionales. Vemos, por ejemplo, el *Informe*, de Melchor Cano (independencia, libertad civil), y el prólogo a la *Educación popular de los artesanos*, de Campomanes (dignificación y conciencia del trabajo), y las *Cartas marruecas*, de Cadalso (crítica de los valores recibidos)... No es una filosofía meramente el krausismo; es toda una manera de sentir la vida. Manera que ha venido a condensar en la Institución Libre de Enseñanza y que D. Francisco Giner ha representado en su grado más alto. En un momento grave de la vida, ante un problema trascendental, o simplemente frente a *las cosas*, ¿cuál debe ser nuestra actitud? ¿Cómo nos colocaremos espiritualmente en el mundo y cuál será nuestro primer movimiento para la acción? Ante las cosas, lo que se habrá de imponer, como actitud primera y fundamental, es un gesto de atención y de examen. Abramos los ojos; examinemos; vayamos poco a poco, con escrupulosidad, viendo todos los aspectos del problema. No nos dejemos llevar de nuestro primer impulso, ni corramos tras la primera apariencia. «Es cierto, en efecto, eso; pero...» «Parece así; mas sin embargo...» No es un escepticismo lo que se impone; al menos, escepticismo en su acepción vulgar; ni lleva tal sistema a una negación de todo. No; cuando escrupulosamente y con amor hayamos hecho nuestro examen; cuando hayamos considerado todos los aspectos y matices de las cosas, entonces resolvámonos, vayamos sin vacilaciones a la acción. Sin vacilaciones, pero con un alto sentido de humanidad. Presentémonos siempre nosotros mismos y nuestras ideas de modo que, en vez de provo-

car un choque violento, una no aceptación violenta, se suscite a su vez, en los demás, el examen y la discusión. La serenidad y lo que se ha llamado modernamente la *objetividad* deben realizar esta obra. Pongamos la menor cantidad de *personalismo* en la exposición y difusión de nuestras ideas, o, mejor dicho, ese *personalismo*, esa energía humana, tan útil siempre, tan eficaz siempre, la forma que debe revestir es, en vez de la pasión y el ardor al uso, la escrupulosidad en la presentación, el cuidado del detalle, la simpatía y la comprensión respecto del adversario, la perseverancia, la indispensable perseverancia, la maravillosa perseverancia para proseguir sin desmayos, sin desaliento, en la tarea. Y dejemos que el mundo grite, que las pasiones se entrechoquen, que la malicia amenace nuestra obra. Nuestro gesto de comprensión lo abarcará todo y nuestra serenidad nos pondrá a cubierto de lamentables y mezquinas intervenciones...

Así, a grandes rasgos, entendemos nosotros la filosofía, la manera de D. Francisco Giner. En cada filósofo, cada adepto ve acaso lo que él mismo quiere ver. Signo es éste de fecundidad y de grandeza en el pensamiento filosófico. Fecundo lo ha sido el movimiento que la Institución Libre representa y que D. Francisco Giner ha encarnado tan admirablemente. «¿Qué se debe a la Institución Libre de Enseñanza?», se suele preguntar. Y se suele contestar ligeramente: «Poca cosa.» ¿Poca cosa, desde D. Fernando de Castro acá? ¿Poca cosa, cuando toda la literatura, todo el arte, mucha parte de la política, gran parte de la pedagogía, han sido renovados por el espíritu emanado de ese Instituto? Lentamente, a lo largo de cuarenta o cincuenta años, la irradiación de ese núcleo selecto de pensadores y de maestros se ha extendido por toda España. La obra sigue su marcha progresiva. El espíritu de la Institución Libre—es decir, el espíritu de Giner—ha determinado el grupo de escritores de 1898; ese espíritu ha suscitado el amor a la Naturaleza, y, consecuentemente, al paisaje y a las cosas españolas, castellanas, amor que ha renovado nuestra

pintura (Beruete, Zuloaga, etc.); ese espíritu ha hecho que se vuelva la vista a los valores literarios tradicionales, y que los viejos poetas sean vueltos a la vida, y que se hagan ediciones de los clásicos, como antes no se habían hecho, y que surja una nueva escuela de filólogos y de críticos con un espíritu que antes no existía. Desde el cuidado en el vestir y las maneras hasta el amor a una vieja ciudad o a un poeta primitivo, ¡qué gama tan fecunda y humana de matices y de aspectos debe la cultura española a este viejecito que, sobre un fondo de picachos del Guadarrama, está sentado en una piedra rompiendo un huevo! Un perrito—hay perritos en todas partes—se le acerca tímidamente, y él lo tranquiliza con un gesto de amor...

AZORÍN.

(A B C, 18 de Febrero de 1916.)

ESTE LIBRO DEL MAESTRO ... (1)

por el prof. Adolfo Posada,
Catedrático de la Universidad Central.

Este pequeño libro fué, en su momento, para muchos, una revelación; de seguro para las generaciones que estudiaron Derecho, allá por los años 73 al 83, y que llegaban a la Universidad cuando ya Ahrens contribuyera a remover el espíritu de la minoría que había de preparar el movimiento del 68. Los jóvenes de entonces leíamos con deleite *Los Mandamientos de la Humanidad*, de Krause, según Tiberghien, y *El Ideal de la Humanidad*, también de Krause, pero por Sanz del Río, el maestro del maestro. Nos reveló a todos, este libro singularísimo, una nueva sistemática jurídica, condensada alrededor de una concepción del Derecho, rica, fecunda, inagotable, intensamente humana y llena

(1) Nota que irá al frente de los *Principios de Derecho Natural*, de D. Francisco Giner y D. Alfredo Calderón; estos *Principios* formarán el volumen primero (en prensa) de la edición de las *Obras completas* del maestro que preparan sus discípulos y amigos. (N. de la R.)

de jugo de ideal para la vida. Que no es este pequeño libro una mera exposición lógica, objetiva de problemas, sino, además, y sobre todo, invitación al hacer y manantial perenne de sugerencias para conducirse según exigencias racionales; tiene mucho de inspiración moral; habla al alma entera, y en él hemos encontrado hasta la razón o apoyo para un criterio de acción.

He ahí la característica de toda la labor científica del maestro: sabía elevarse a la suprema contemplación de las cosas, en la idea, por encima de todo interés subjetivo, con vigor íntimo, como cumple al filósofo que tiene por lógica del pensar, una ética; pero jamás perdía de vista, según cumple al sabio, el interés humano de la ciencia y la soberana utilidad que las ideas más ideales tienen para la vida práctica.

Este librito, de *pura* filosofía del Derecho, sistemáticamente ordenada, contiene una orientación para el jurista y para el político. Sin él, no se comprendería el proceso de la ciencia del Derecho, en el siglo XIX, en España, ni acaso se explicarían no pocas esenciales manifestaciones de nuestra política positiva. Adviértese su influjo general en casi toda la literatura jurídica y política, posterior, de lengua castellana; no sólo en las representaciones del racionalismo liberal, sino en todas las direcciones del pensamiento, en los escritores independientes, como en los afiliados a corriente determinada; desde el anarquismo hasta el neo-catolicismo; en los mismos críticos más contrarios y que han mirado con notoria desconfianza, y, en ocasiones, con exterioridades desdeñosas, la buena, sana y noble labor del maestro. ¡Cuántas veces tropezamos en libros y discursos de gentes las más lejanas de él, por el mote, con la huella robusta del influjo, acaso ni sentido, de esta o aquella noción *ginerina*, y de este libro! Pero así se hace la historia y teje su tela el espíritu colectivo...

Cierta idea del Estado, que se ha estimado muy krausista, y, según la cual, aquél se concibe como conjunto complejo, orgánico, de personas individuales y so-

ciales y de instituciones diversas, idea que, con más o menos relieve, se ha sostenido o expuesto por tantos, y que hasta ha marcado su huella en la Constitución de 1876 —estructura del Senado—, viene derechamente de los *Principios*, en cuya *Parte orgánica*, además, se contiene una filosofía especial, profunda, del *autonomismo*, que había de reemplazar, con ventaja, al federalismo abstracto, formalista y pactista de raíz prodhoniana, de los republicanos españoles, y que Pí y Margall predicara. En los *Principios* está también clara la intuición certera del resurgir sindicalista, en la teoría tan sugestiva y construída de las *sociedades especiales*. La humanitaria *transformación* del Derecho penal en Derecho *tutelar* del Derecho, Derecho *para* el Derecho, que dirá el maestro, y, a la vez, *tutelar y protector* del delincuente, sobre la base de la concepción de la *pena* como un *tratamiento* del penado, y que en España tiene tan honrosa tradición en lo antiguo y tan alta representación en los tiempos contemporáneos —¡Doña Concepción Arenal!— alcanza un momento culminante y una especial intensidad en los *Principios*.

Por otra parte, algunas actitudes políticas, que me atreveré a llamar *ultra-europeas*, en este país semi africano, y que por rarísimo y feliz modo enaltecen a España, incomprensibles, incluso para los educados en pueblos más cultos —salvo para un inglés— actitudes de armonía y de paz, generadoras de fecundas y generosas colaboraciones, no sólo en la vida social, sino en la del Estado, y en virtud de las cuales, conviven en trabajos delicadísimos los hombres de significación más contraria, limando asperezas y creando el deseado espíritu nacional común, están como previstas en la teoría de los partidos políticos que expone el maestro en este libro, y, según la cual, algún día ha de concebirseles, más que como ejércitos en lucha o instrumentos de combate, como órganos del todo social, para una acción armónica, fuera y más allá de los partidos mismos.

El maestro, en una colaboración con in-

timos discípulos — así trabajó siempre, dándonos por entero, y aquí más especialmente con aquel finísimo espíritu que se llamó Alfredo Calderón—, construyó este breve evangelio del jurista, haciendo casi por única vez obra sistemática, de conjunto y *concluída*, lo que no significaba para él, jamás, *definitiva*. Nada, en verdad, más contrario a su posición personal ante los problemas de la ciencia y de la vida que una actitud *definitiva*. El libro, a su juicio, aun siendo de trabazón sistemática, y *construído*, tenía sólo el valor de una *conclusión provisional*; obra de varios cursos de trabajo, de largos diálogos con *sus* discípulos —su forma pedagógica favorita—, de reflexión intensa, de comunicación incesante con los grandes filósofos, desde Sócrates hasta Krause, no representaba en la idea del maestro más que la posición sincera de su espíritu, en aquel momento; objetivamente, no más que una síntesis doctrinal que debía y tenía que someterse a constantes revisiones y a nuevas reconstrucciones, exigidas a la vez por la marcha del pensar científico universal, y por las necesidades íntimas de todo espíritu que no cristaliza ni se detiene, fatigado o enamorado de su propia obra, fatalmente deleznable.

Y como síntesis de *un* momento, los *Principios* tienen capital valor en dos esenciales relaciones: para comprender el desarrollo del pensamiento del maestro y para explicar el proceso histórico de la filosofía del Derecho y de la Política entre nosotros. En la primera, este librito que él quería rehacer siempre, debemos estimarle ahora como algo *definitivo*, es decir, como condensación que señala una posición conquistada en el avance incesante del pensador, por la Filosofía. Solicitado mil y mil veces, desde muchos años hace, para que consintiera la reimpresión de estos *Principios*, no lo permitió sin someter la obra a una radical refundición. Resultado de semejante labor fué el *Curso de Filosofía del Derecho*, del cual sólo se publicó un tomo. Pero los discípulos estimaban siempre que el *Curso* es otra cosa, y que los *Principios*, éstos, eran necesariamente

intangibles, ya que su interés esencial estaba y está en ser como son; sólo así expresan todo lo que tienen que expresar con respecto a la formación íntima del pensamiento del maestro, y con respecto al momento histórico en que se han escrito, y desde el cual han influido.

Y he aquí su valor en la segunda de las relaciones señaladas. Los *Principios* son un eslabón esencial de la historia de la filosofía del Derecho y del Estado, que aquí en España y en la América española, se viene elaborando trabajosa y fragmentariamente, y que un día habrá de enlazarse de modo natural, como obra de la *raza*, con la grandiosa tradición de la filosofía jurídica y política de nuestros insignes teólogos, moralistas y juristas, para volver, quizá, a ser fuerza renovadora de valor universal.

Este libro representa, sin duda, el contacto *más directo* del pensamiento español con el pensamiento jurídico de Krause, y es bien sabido—salvo por los que no quieren enterarse o hacen como que no se enteran—cuanto se estima hoy entre los pensadores de Alemania, la concepción jurídica y social del filósofo de Heidelberg y de su escuela—Ahrens, sobre todo. La relación de los *Principios* con el movimiento krausista alemán, se ha reconocido expresamente hasta por los de allá. El insigne Röder hizo, en 1878, una traducción alemana de este libro, que luego se publicó por los Dres. P. Hohlfeld y A. Wünsche (1).

Y hay más aún en los *Principios*, y es una composición de elementos que recoge el espíritu del maestro en los campos, al parecer, más diversos, y merced a lo cual, y a la manera personalísima de la construcción, no sería fácil colocar la obra en ninguna corriente especial; más bien debe afirmarse que se ofrece en ella una resultante original, en la que se funden con cierto idealismo de sabor platónico, el ri-

gorismo del imperativo kantiano, el realismo de la escuela histórica, el *eticismo* krausista omnicompreensivo... Todo, recogido en una concepción sintética propia, que habrá de acentuarse y tomar nuevos matices y mayor intensidad en labores ulteriores.

Nos hallamos, pues, ante una *posición*—más que *doctrina*—muy personal, originalísima, y de perspectivas que sólo ahora pueden apreciarse en su justo alcance; ahora, luego que el organicismo sociológico ha hecho su evolución realista, que se ha consolidado la doctrina de las personas sociales, cuando el espíritu ético y social descompone el clásico formulismo jurídico, y las gentes del Derecho político tienen que elaborar nuevas doctrinas para explicar o vencer las negaciones históricas que se vienen produciendo, del concepto clásico cesarista, absolutista y rousseauiano de la soberanía, eje de la doctrina tradicional y revolucionaria del Estado. Bastará recordar, por ejemplo, el hecho, según esta doctrina inexplicable, del Estado federal, como Estado *soberano* de Estados *con soberanía*, o la intensificación, cada día más eficaz, del *Home rule* o del *Selfgovernment*, local y regional, o bien, las pretensiones crecientemente agresivas del *sindicalismo*, el máximo del desmenzamiento de la soberanía absoluta e indivisible. Todo lo cual denuncia la profunda transformación del Derecho y del Estado.

Pues bien, todo eso que unas veces obliga a un Jellinek (1) a realizar los más hábiles equilibrios para explicar la coexistencia jurídica y política de Estados *en Estados*, sin tocar a la *esencia* de ciertos conceptos, el de soberanía entre ellos, y a refugiarse en la *autolimitación* para dar cimiento sólido al Derecho político; que otras desconcierta a un Duguit (2), haciéndole formular ingeniosas interpretaciones del proceso histórico en el sentido de la desaparición o disolución del hecho mismo

(1) *Zur Vorschule des Rechts. Kurzgefasste Grundsätze des Naturrechts in 47 Vorlesungen*, von Francisco Giner und Alfredo Calderón. *Frei übersetzt*, von Karl Röder. *Herausgegeben*, von Dr. Paul Hohlfeld und Dr. Aug. Wünsche. Leipzig, 1907.

(1) *Teoría general del Estado* (trad. esp. de F. de los Ríos).

(2) V. esp. *Les Transf. du Droit Public*, 1914.

de la soberanía, o induce a Barker (1) —apoyándose en los hechos y en las doctrinas— a declarar que tenemos que considerar a todo Estado, no sólo el *federal* estricto, como *federal por naturaleza*, y que reconocer que la soberanía no es singular e indivisible, sino múltiple y multicelular; todo eso, y más, está bien explícito, con el valor, ya de una previsión o perspectiva genial de la marcha ulterior de las tendencias ideales y de las fuerzas reales que forman la invisible trama del *futuro*, en la teoría de la *personalidad individual y social* y de los *Estados de Estados*, soberanos, de derecho, desarrollada orgánicamente en este librito. Y ello constituye, quizá, su parte esencial, y pensamos que acaso sea también lo fundamental en la amplia y comprensiva filosofía jurídica y política del maestro. Al menos, es lo que *resiste* con más fuerza en esta gran crisis de ideas e instituciones que venimos viviendo.

¿Resiste? No está bien. Por mil caminos diversos, la intuición penetrante del maestro encuentra confirmación constante en los hechos y en los esfuerzos interpretativos y luminosos de la realidad de los más altos pensadores. El mundo, más que hacia la negación de aquellas ideas generadoras de la posición del maestro, parece moverse en el sentido de su intensificación creciente. Ahora mismo, en la catástrofe trágica que sufre Europa, muchas de esas ideas integran alguno de los ideales en lucha, lucha, por lo demás, eterna, con o sin sangre.

Y es para los discípulos motivo de honda emoción ver de qué modo el maestro les guiara, en sus enseñanzas, con paso firme, por sendas de luz. En su ferviente cariño entusiasta, al continuar religiosamente su obra, sienten que trabajan en terreno fértil, y acarician la idea de que un día, un día muy lejano, al tropezar las gentes con un ejemplar de este librito, de tan escaso volumen, escrito en lengua que en estos tiempos no influye primordial y efi-

cazmente en la marcha de la historia, le consideren como una de esas obras geniales, en la que un pensador de espíritu sereno supo condensar la esencia del ideal jurídico y político que había de vivir más tarde la historia, en la idea y en la acción.

Y el maestro será tenido como precursor del régimen de mayor justicia que gozará al fin, de seguro, esta pobre humanidad doliente.

ADOLFO POSADA.

Madrid, Diciembre 25, 1915.

LIBROS RECIBIDOS

Pérez de Hita (Ginés). — *Guerras civiles de Granada. Segunda parte*. — Madrid, E. Bailly-Baillière, 1915. — Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

Serrano O. S. B. (D. Luciano). — *Correspondencia diplomática entre España y la Santa Sede durante el Pontificado de San Pío V*. Tomo IV. — Madrid, 1914. — Don. de ídem.

Longás (Pedro). — *Vida religiosa de los moriscos*. — Madrid, Imprenta Ibérica, 1915. — Don. de ídem.

Arias (J.). — *Dípteros de España. Familia Tabanidae*. — Madrid, Imprenta Clásica, 1914. — Don. de ídem.

Casares Gil (Antonio). — *Enumeración y distribución de las Muscúneas de la Península ibérica*. — Madrid, Fortanet, 1915. — Don. de ídem.

CORRESPONDENCIA

D. F. R. — Sagunto. — Recibidas 10 pesetas por su suscripción de 1915.

D. F. J. V. — Peñaranda. — Idem 10 íd. por su íd 1915.

D. L. M. — Almería. — Idem 5 íd. por su ídem de 1915.

D. J. M. J. — Barcelona. — Idem 5 íd. por su ídem 1915.

D. P. C. — Bujalance. — Idem 10 íd. por su ídem 1915.

D. A. G. M. — Valencia. — Idem 10 íd. por su ídem 1915.

(1) *Political Thought in England from H. Spencer to the Present Day*, 1914.