

BOLETÍN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

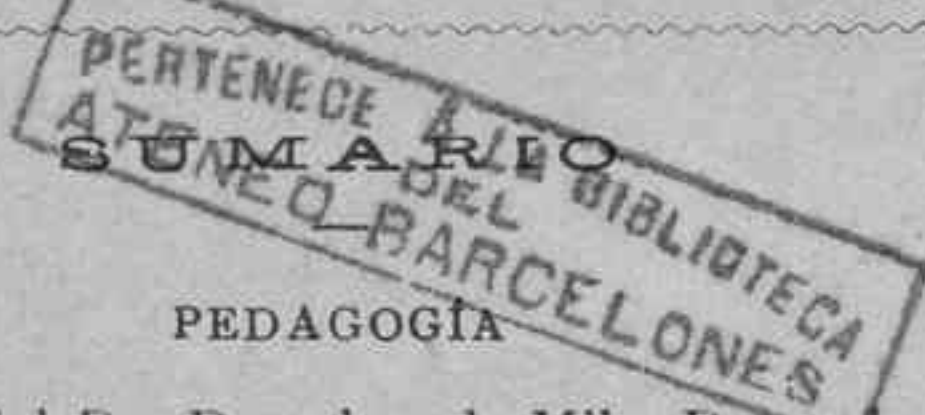
El BOLETÍN, órgano oficial de la *Institución*, es una Revista pedagógica y de cultura general, que aspira á reflejar el movimiento contemporáneo en la educación, la ciencia y el arte.—Suscripción anual: para el público, 10 pesetas; para los accionistas y los maestros, 5 —Extranjero y América, 20.—Número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

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

AÑO XXXIV.

MADRID, 31 DE MAYO DE 1910.

NÚM. 602.



El método del Dr. Decroly y de Mlle. Degaud para la enseñanza de la lectura, por *D. E. Jardí*, página 129.—La Educación moral en la Exposición de Londres, por *D. Martín Navarro*, pág. 134.—Revista de Revistas: Alemania: «*Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*», por *D. J. Ontañón*, página 142.—Inglaterra: «*Journal of Education*», por *D. Adolfo A. Buylla*, pág. 144.—Francia: «*Revue pédagogique*», por *D. L. Palacios*, página 149.

ENCICLOPEDIA

Carácter científico de la Historia (continuación), por *D. Gumersindo de Azcárate*, pág. 153.

INSTITUCIÓN

Libros recibidos, pág. 160.

PEDAGOGÍA

EL MÉTODO DEL DR. DECROLY Y DE MLLE. DEGAUD PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA por *D. E. Jardí*.

Si se prescinde de los detalles de importancia secundaria, los métodos en uso en las escuelas primarias para la enseñanza de la lectura se reducen á las dos categorías siguientes: los que procediendo por vía sintética toman por punto de partida las letras del alfabeto para llegar á la composición de las sílabas, primero, y de las palabras, después, y los que, por el contrario, basándose en la parte analítica, parten de la palabra entera, que descomponen sucesivamente en sus elementos constitutivos.

Los métodos del primer grupo, á que pertenecen la casi totalidad de los que se hallan en boga en las escuelas españolas; parecen destinados á la sección histórica de los Museos Pedagógicos. Y se comprende que así sea.

Asociar un sonido con un signo gráfico, precisar el valor fonético de las consonantes, formar con ello sílabas y después vocablos, la mayor parte de las veces sin significación alguna en la experiencia infantil, constituye, en efecto, una serie de procesos mentales superiores á todas luces á los de que es capaz la inteligencia del niño á la edad en que generalmente se le enseña á leer. Si, en este punto, la psicología infantil no se hubiera ya pronunciado, el tedio irremediable de nuestras clases de párvulos y el clásico «la letra con sangre entra» dirían lo suficiente acerca de los mismos.

Pero ya desde el último tercio del siglo XVIII, algunos pedagogos franceses y alemanes—Radonvilliers, Adam, Gedicke, Luben, Vogel, etc.—empezaron á preconizar al mismo tiempo los métodos á marcha sintética, con los nombres respectivos de *Méthode des mots entiers* y *Normal-Wörtern*, los cuales, perfeccionados y sistematizados más tarde, se extendieron por la mayor parte de los países civilizados. A este grupo pertenecen los *Méthodes analytiques-synthétiques*, de las escuelas belgas; el método *Schülen*, de las francesas, y los *Look and Say* y *Word Method*, de las escuelas inglesas y norteamericanas.

Expuestos así, en sus líneas generales, los métodos corrientes para la enseñanza

de la lectura, se verá más claro la significación y alcance del método que nos proponemos dar á conocer.

Después de una serie de rigurosos experimentos llevados á cabo entre varias categorías de alumnos, y especialmente entre anormales, los Dr. Decroly y Mlle. Degaud han llegado á la conclusión de que es muchísimo más fácil aprender y retener una frase entera, con tal que sea simple y concreta, que un vocablo y, á mayor abundamiento, que una sílaba y una letra. De ahí la dirección central de su método: el estudio de la lectura debe empezar necesariamente por la representación completa de una idea.

Como se ve, este procedimiento didáctico implica la intervención del principio fundamental de los métodos analíticos, por lo que á primera vista nos parece paradójico; pero, en el fondo, no es más que un método á marcha sintética llevado hasta sus últimas consecuencias. Las «palabras tipos», base de dichos métodos, representan todavía elementos demasiado abstractos.

El Dr. Decroly y Mlle. Degaud, como previendo las discusiones que su método había de provocar, no se han contentado con los resultados altamente favorables obtenidos en sus investigaciones acerca la memoria verbal y de imágenes, ni con el éxito alcanzado con la aplicación del mismo á la enseñanza de los anormales, sino que lo han revestido de un amplio fundamento teórico, que creemos interesante dar á conocer antes de exponer su propio contenido.

Desde dos puntos de vista defienden sus autores el nuevo método: desde el punto de vista puramente psicológico, y desde el pedagógico ó didáctico.

La lectura, tal como se entiende ordinariamente, necesita la intervención de dos funciones distintas: la función visual y la función motriz del lenguaje, sin contar las facultades de orden superior que son indispensables para la debida comprensión de su propia significación. Pero el fenómeno fundamental que domina es de orden visual; de hecho, la lectura visual, denomi-

nada también lectura verbal, es la sola lectura. Ciertamente que en la lectura oral, en el dictado y, en general, en los ejercicios ortográficos, figuran nuevos elementos—lenguaje, centros auditivos, centro motor de la mano—; pero no lo es menos que en la enseñanza propiamente dicha, la imagen visual juega el papel más predominante. Esto no obstante, los métodos actuales olvidan este hecho al poner en contribución de un modo primordial los centros auditivos.

Por otro lado, si se atiende al orden de aparición de las funciones perceptivas y motrices puestas en juego en esta parte de la enseñanza, se observa que la función visual es una de las que se desarrollan más activa y prematuramente, por más que, hasta ahora, ninguno de los autores que han estudiado seriamente la cuestión se haya decidido de una manera categórica acerca del orden de aparición. Preyer y Pérez afirman que á los seis meses es ya posible el recuerdo visual de una imagen bastante compleja; Sikorsky parece también coincidir con esta opinión. Pero la divergencia aparece cuando se trata de precisar la edad en que se percibe distintamente la diferencia entre dos sonidos; Demmer asegura que entre cien niños de tres á tres años y medio, sólo dos son capaces de distinguir la voz de sus padres de las de las otras personas.

Sea de ello lo que fuera, parece, sin embargo, bien sentado que la vista proporciona nociones más numerosas y, sobre todo, más precisas que el oído. El sentido de la vista, después de los sentidos cutáneo y muscular, es el más objetivo de todos, y el que, gracias á la multiplicidad de los medios de sensación—percepción de la luz, de los colores, movimientos, forma y posición de los cuerpos—, permite el número más considerable de adquisiciones mentales. En cuanto al argumento en contra que pudiera deducirse de la educación de los ciegos, conviene tener en cuenta que sólo se discute aquí el valor de la función visual comparándola con la auditiva, abstracción hecha de los demás órganos de adquisiciones mentales; por lo demás, sabi-

do es que la educación del ciego es posible principalmente gracias á los sentidos cutáneo y muscular, cuya eficacia en la educación intelectual no puede ya discutirse después de los admirables resultados obtenidos en la instrucción y educación de los sordociegos, tales como Laura Bridman, Elena Keller y María Heurton. En todo caso, no se puede hoy día sostener que el sentido de la abstracción sea el oído.

No ofrece tampoco duda alguna que la noción del movimiento y de la acción se adquiere con muchísima más facilidad con la vista que con el oído. Quien dice movimiento dice variación y cambio frecuente, y este estado de cosas guarda una relación más estrecha con la atención infantil, naturalmente fugitiva y móvil, que con la atención auditiva, poco susceptible de interés; los sonidos cesan al instante y engendran á menudo la monotonía.

Conclusión, pues. Si es cierto que la lectura exige desde los primeros momentos y de un modo preponderante la intervención de los centros visuales, si éstos se desarrollan prematuramente y, en todo caso, proporcionan nociones más importantes, numerosas y precisas que los centros auditivos, parece lógico y natural recurrir para la enseñanza de la lectura á los procedimientos visuales, con preferencia á los fonéticos, en los cuales el sonido sirve de base á la representación gráfica.

Al lado de estas consideraciones puramente psicológicas, los autores del nuevo método han aducido en su apoyo otras de índole pedagógica ó didáctica, no menos interesantes.

Una de las grandes reglas prácticas de enseñanza es la de ir de lo simple á lo compuesto, de lo concreto á lo abstracto. Pero este principio, que domina toda la metodología didáctica, no es siempre bien interpretado en sus aplicaciones escolares. Así, en la enseñanza de la lectura se cree estar de acuerdo con el principio spenceriano partiendo de las letras, que se consideran los elementos más simples, para llegar al todo, que representa el vocablo. Y, sin embargo, por poco que se observe los pro-

cesos de percepción y memorización, se ve que el espíritu procede de opuesta manera; cuando nos acordamos de un edificio, por ejemplo, lo primero que se nos aparece es la imagen del conjunto, y gradualmente después, sus características particulares. Y el lenguaje, en cuanto es expresión de ambos procesos, corrobora también este aserto al ponernos de manifiesto que la frase precede al vocablo ó, mejor dicho, que el vocablo tiene el valor expresivo de una frase. La observación del lenguaje del niño, lo mismo que el de los salvajes, ha demostrado que la mayoría de las palabras simples de que se vale son expresión incompleta de una idea. Así, «papá», significa, según los casos, papá viene, papá hará esto, etc. (Preyer, Romanes, James Sully). Y el psicólogo americano E. A. Kirkpatrick—*Fundamentals of Child Study*—ha observado que mientras la proporción de las palabras ordinarias es la misma en el lenguaje del niño que en el del adulto, en cambio, los verbos, que representan los elementos esenciales del lenguaje, es doble; es decir, un veinte por ciento. El verbo no se concibe sin un sujeto y un atributo ó complemento, por lo que tiene siempre el valor de una frase entera.

Precediendo lo compuesto concreto á lo particular abstracto, atribuyendo el niño á las palabras el valor expresivo de las frases, ¿por qué no aplicar el mismo procedimiento á la enseñanza de la lectura? La frase escrita *El perro de Juan* es muchísimo más precisa, concreta y evocadora que el vocablo *perro* y, naturalmente, que la sílaba *pe* ó la letra *r*.

Proceder, pues, por frases completas es seguir la marcha natural del fenómeno perceptivo y adoptar la enseñanza, de acuerdo con una fuerte corriente de la pedagogía contemporánea, á las líneas generales del desenvolvimiento mental de la raza; la escritura ha pasado del sistema ideográfico al silábico y de éste al alfabético, expresión última de un sublime trabajo de análisis gramatical.

Todavía desde el punto de vista didáctico ofrece el nuevo método otras ventajas.

Después de los trabajos de Karl Gron, no puede ya dudarse que el juego constituye el eje alrededor del cual ha de girar la enseñanza primaria, al menos en sus primeros años. Pues bien; el método que nos ocupa permite transformar la enseñanza de la lectura, que ha sido siempre el más fastidioso de los ejercicios escolares, en una serie de lecciones agradables en las que las numerosas y necesarias repeticiones que la misma exige se conviertan en un verdadero juego.

Por otra parte, la aludida corriente de la Pedagogía contemporánea, de la que el profesor Dewey es el representante más caracterizado, y la Escuela Modelo aneja á la Universidad de Chicago el campo de experimentación, tiende á retrasar, siguiendo el orden histórico de aparición de las disciplinas científicas, el estudio de la lectura hasta la edad de los ocho años.

«Things before Words» es el lema de esos reformadores; cada hora destinada á la lectura—dicen—representa otro tanto tiempo perdido para los trabajos manuales, el estudio de la Naturaleza, del Arte, de la Historia y de la Ciencia, sujetos todos de un contenido y significación inmensamente más importante, desde todos los puntos de vista, que las artes convencionales, mecánicas y, por lo tanto, sin interés inmediato para el niño, de la lectura y la escritura. De acuerdo también con esas ideas, el nuevo método transforma el estudio sistemático de la lectura en un ejercicio puramente ocasional; nada más sencillo, á medida que la necesidad de expresión se manifiesta, que reproducir, por medio del lenguaje usual, lo que interesa al niño de una manera inmediata.

Hemos dicho al principio que el doctor Decroly y Mlle. Degaud vienen aplicando con resultados inmejorables el método de que son autores en el Instituto de Enseñanza especial que ambos dirigen en Bruselas, y que, á pesar del éxito obtenido, han querido demostrar experimentalmente el principio en que el mismo se apoya. A este efecto, han llevado á cabo una serie de investigaciones acerca de la memoria visual y de imágenes entre varias catego-

rías de alumnos normales y anormales, las cuales no sólo les ha permitido poner en evidencia la exactitud del indicado principio, sino también la posibilidad de la lectura y de la escritura sin el previo conocimiento de las letras del alfabeto.

Como la exposición detallada del dispositivo y procedimiento de estas investigaciones nos llevaría evidentemente demasiado lejos, preferimos remitir el lector á la Revista en que fueron publicados, si bien no queremos privarnos de las ilustraciones que sus resultados suministran, aunque sea reduciéndolos á su expresión más sintética.

De los experimentos realizados con un grupo de los mejores alumnos de una escuela fröbeliana, resulta que frases sencillas é imperativas, compuestas de tres ó cuatro vocablos, son reconocidas y recordadas (no sólo inmediatamente después de los experimentos, sino también transcurrido un lapso de tiempo bastante considerable) muchísimo mejor que las palabras aisladas y las letras.

Resultados análogos se deducen de otra serie de experimentos llevados á cabo con tres grupos de alumnos de diferente capacidad mental (normales, sordos y anormales profundos) sobre la memoria de imágenes, de formas geométricas y de palabras aisladas. En todos los casos, la superioridad de la primera resulta incontestable.

Veamos ahora las aplicaciones del método á la práctica de la enseñanza.

El material didáctico consiste en una serie de cartones de 25 cm. de largo por 32 de ancho, en los que se hallan dibujadas escenas relativas á la vida infantil; cada uno de estos cartones se halla dividido en cuatro compartimientos en los que figura uno de los aludidos dibujos, que guardan entre sí una relación estrecha de manera á formar una historieta completa y comprensible. Debajo de cada dibujo hay escrita una frase sencilla á guisa de comentario; este es el material destinado á los alumnos.

El profesor, á su vez, posee unos cartones análogos, en los que se hallan dibuja-

das las mismas escenas y escritos idénticos comentarios. Además, tiene á su disposición otros carteles en los que solamente se hallan escritas las frases-comentarios; en estos carteles, las frases intuitivas que el alumno debe extraer se hallan subrayadas.

El primer ejercicio es puramente visual; el profesor muestra sucesivamente á los alumnos los cartones de la serie que contienen dibujos y comentarios, y los alumnos deben reconocerlos de entre sus propios carteles. De este modo, la imagen visual de la frase se asocia en el espíritu del niño con la imagen de la acción.

El siguiente ejercicio es también visual; el profesor pide al alumno que le dé el cartón con la imagen correspondiente, mostrándole tan sólo el que contiene la frase-comentario.

El tercero es de un carácter visual más abstracto; el profesor repite con los carteles-comentarios lo que en el ejercicio primero había hecho con los carteles-imágenes.

El que sigue tiene un marcado carácter auditivo. En vez de mostrar el cartel-comentario para que los alumnos le den el cartel-imagen correspondiente, como en el ejercicio segundo, pronuncia las frases expresadas en los comentarios, y los alumnos deben mostrarle los carteles-imágenes.

Por último, el quinto ejercicio es un trabajo visual y motor del lenguaje; los alumnos leen oralmente los carteles comentarios comparándolos con los carteles imágenes.

Una vez que estos ejercicios se han repetido el número de veces necesario para asegurar la asociación espontánea de las diferentes clases de imágenes, se prescindir del material didáctico especial y se procede á los ejercicios ordinarios de la pizarra. Estos últimos, no obstante, van siempre acompañados de movimientos corporales expresivos de la acción que la frase designa, y de ejercicios de escritura que, dentro de la concepción del método, forman un solo todo con los de la lectura.

No es difícil concebir que una vez que los alumnos han aprendido á distinguir un número determinado de frases por su es-

tructura externa, que han visto repetidamente que un mismo signo gráfico expresa la misma idea en frases de diferente significación, que se han encontrado á menudo con palabras monosilábicas, *el, la, los, su, de*, etc., lleguen espontáneamente, sin esfuerzo alguno, á descomponer las frases en vocablos, sílabas y letras. Por lo demás, la prueba ya está hecha.

En la escuela del Dr. Decroly, notable bajo tantos conceptos, todos los alumnos han aprendido á leer con arreglo á este método; en las escuelas públicas de Bruselas, varios profesores lo han ensayado también, comparándolo con el método antiguo y, á juzgar por las comunicaciones leídas en una de las últimas sesiones de la Sociedad Paidotécnica de dicha localidad, los resultados fueron del todo satisfactorios, especialmente desde el punto de vista de la rapidez.

Y, por último, por si todo esto no fuera suficiente, el psicólogo Ed. Claparède, en la reciente edición de su *Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale*, dice lo siguiente á propósito del interés considerado como factor del desenvolvimiento mental: «El hecho de *la visión de conjunto*, de la percepción de la fisonomía general de las cosas, es tan acentuada en los niños que bien merece una denominación especial. Yo he propuesto designarla con el nombre de *Sincretismo*, con el cual Renan designa, «la primera visión, general y comprensiva, más oscura é inexacta, en la que todo se nos presenta de una manera confusa, indistinta», que es precisamente la visión característica del hombre primitivo. Obsérvase, de paso, que esta visión de conjunto no tiene nada que ver con la percepción de lo complejo y que, además, lo que es simple para el adulto no lo es siempre para el niño.

»De ahí el contrasentido que se comete generalmente en la enseñanza de la lectura; para la persona que conoce el mecanismo del lenguaje, una letra es ciertamente más simple que una sílaba y una palabra; pero el caso del niño que ve por primera vez una frase escrita, es del todo distinto. Para él, la palabra ó la frase for-

man un dibujo cuyos rasgos le cautivan más que el de las letras aisladas». Y añade «por lo que se refiere á los niños de mentalidad libre, el método del Dr. Decroly da resultados sorprendentes».

Recordaremos tan sólo, al terminar, que no existiendo diferencia esencial entre los procesos mentales de los niños anormales y los de los normales—la anormalidad se explica por una menor aceleración en el desarrollo mental—, los procedimientos y métodos didácticos aplicados con éxito á los primeros deben dar todavía mejores resultados cuando se aplican á los segundos. «¿Qué es lo que no habría obtenido con mis antiguos alumnos—dijo en cierta ocasión uno de los mejores profesores franceses de anormales, M. Roquet, á M. Binet (*Les idées modernes sur les enfants*)—si los hubiera sometido á los métodos de enseñanza que ahora aplico á los anormales?»

Y expresando una idea análoga, el doctor Decroly ha dicho: «en lo futuro, la preparación profesional de los maestros de primera enseñanza se hará en Escuelas Normales donde el estudio de las anomalías mentales y de los métodos pedagógicos á los mismos aplicables, ocupará un lugar preponderante.

Bibliografía:

Dr. Decroly y Mlle. Degaud: *Quelques considerations sur la psychologie et la pédagogie de la lecture. Revue Scientifique.* 10 Mars 1906. París.

Dr. Decroly y Mlle. Degaud: *Expériences de memoire visuelle verbale et de memoire des images, chez les enfants normaux et anormaux. L'Année Psychologique.* Tomo XIII. Mamon et Compagnie. París, 1907.

Dr. Ed. Claparède: *Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale.* Genève. Künding, 1909.

J. Degaud, George Roume: Varios artículos acerca de esta cuestión en la revista *L'École Nationale.* Bruxelles, 1905.

Edwin, A. Kirkpatrick: *Fundamentals of Child Study.* New-York. M. Macmillan Company, 1909.

F. H. Hayward: *The Primary Curriculum.* London. R. Holland C^o, 1909.

F. Buisson: *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire.* París, 1878-79.

LA EDUCACIÓN MORAL EN LA EXPOSICIÓN ANGLO-FRANCESA DE LONDRES (1)

por el Prof. D. Martín Navarro,
Catedrático del Instituto de Tarragona.

(Conclusión.)

II

Pasemos ahora á la sección francesa en la Exposición.

Y prepárese el lector al cambio más brusco que pudiera imaginar, porque el contraste no puede ser más marcado. Aquí, el libro quiere sustituir al maestro, lo teórico absorbe por entero á la práctica; la enseñanza directa de la moral no deja apenas hueco á la indirecta; el discurso intelectual, á la actividad del sentimiento y á la elaboración del carácter.

Si quisiéramos ahondar en las causas de esta disparidad, tendríamos que acudir á un estudio de psicología comparada de los dos pueblos, tal como se han formado en su historia. En este caso, podríamos afirmar, aplicando la terminología usual, que el tipo psicológico hacia el cual deriva el espíritu inglés es el motor, mientras que el del francés, más parece el representativo; el uno sería, predominantemente al menos, un voluntarista, y el otro, tendería al intelectualismo. Así se explicaría que, mientras los franceses hablan constantemente del poder de las ideas, de la eficacia de las doctrinas, del imperio de la razón, lo fíen todo los ingleses al arraigo de los hábitos y á la energía de la voluntad. Para un francés (quizá también para un español), es casi inconcebible, por regla general, una educación moral por otro medio que por la palabra hablada ó escrita, por la representación del acto moral mediante ideas; para el inglés, se manifiesta la palabra como un término que puede ser acaso suprimido, por accidental y secundario, en el enlace

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

del sentimiento moral y el acto correspondiente.

No he de detenerme aquí á comprobar, auxiliado de la historia de la ética filosófica, cómo ha latido siempre en el fondo del espíritu inglés esa tendencia de asociar la raíz de la conducta, no á procesos lógicos del pensar, como nos sucede en gran parte á los latinos, sino á impulsos hondamente arraigados del sentir. Me bastará citar la corriente que en esta dirección llega á culminar en Shaftesbury y Adam Smith, ó la del pragmatismo y humanismo actuales, que tantos puntos de contacto tiene con ella, y hacer notar la gran protesta que en todo tiempo ha levantado en la misma filosofía inglesa aquella concepción del benthamismo, que pretende elevar á operación matemática del entendimiento el mecanismo entero de la acción.

Por estas cualidades de psicología de la raza, se comprende perfectamente, á mi modo de ver, que, en general, un niño inglés no dé muestras de comprender las razones filosóficas que justifican una conducta moral determinada; mientras que un francés de su misma edad puede hasta escribir, si el caso llega, una composición literaria sobre el mismo asunto. Porque, al uno, le bastan aquellos elementos cognoscitivos imprescindibles de representarse la acción y saber que es buena ó es mala, para entregarse totalmente á su ejecución, que es lo único que satisface la tendencia originaria de su espíritu; y en tanto, el otro, que sólo se explica el movimiento voluntario como la última consecuencia del discurso, tiene que emplear la mayor parte, por lo menos, si no toda su energía anímica, en poner en orden y hacer lógicas y transparentes las ideas que para su intelecto lo justifican.

Pero como la moral que se vive tiene su asiento en la conducta y no en el raciocinio, puede suceder, y sucede con dolorosa frecuencia, que se establezca un dualismo y hasta una antinomia, (si le concedemos mayor influjo á ese intelecto del que le corresponde para el proceso de la acción), entre él, la teoría, por un lado, y la voluntad y sus manifestaciones, por el otro.

Cuando esta desviación entre los dos poderes de nuestra psiquis se efectúa, y ponemos como fin supremo de nuestra aspiración, en el problema moral, darnos clara cuenta del porqué de nuestros móviles, en vez de entregarnos de lleno á la ejecución del acto, puede llegar el caso de aquel estudiante francés (cuyo profesor llamó la atención á Mr. Harrold Johnson, autor de la Memoria, en el *Report* de Mr. Sadler, sobre *La instrucción y la educación moral en Francia*), que siendo el núm. 1 en su clase de ética, era también el más redomado bribón de todos sus compañeros.

Y es que la enseñanza de la moral, al modo como—prácticamente, al menos—se la entiende en Francia (aunque otra haya sido la aspiración ideal del legislador), por aquella tendencia ingénita intelectualista de la raza, ha quedado relegada á «una asignatura más», que motiva composiciones literarias admirables por su orden, claridad y aun elegancia; pero que apenas si tienen otra virtud que la que engendra toda manifestación estética.

Y, sin embargo, ha de reconocerse, para poner las cosas en su lugar, que tal vez sea la nación francesa la que en nuestro tiempo haya hecho en toda Europa un esfuerzo más extraordinario en pro de la educación moral en la primera y segunda enseñanza, desde la esfera del Gobierno. Una prueba de esta verdad podemos encontrarla en que, cuando se ha acentuado en estos últimos años, en la Gran Bretaña, la nueva preocupación acerca de los métodos de instrucción directa en la ética, sus principales pedagogos han dirigido especialmente la atención, hacia los dos pueblos que culminan en este sentido: Francia y el Japón.

Son dos cosas completamente distintas, que en modo alguno deben quedar aquí confundidas: el ansia por el mejoramiento y dignificación de la vida moral y el acierto en elegir los medios convenientes para lograrlo. Y mi impresión última sobre estas dos cosas es: que de Francia tenemos que aprenderlo todo, en lo que respecta á la primera; pero que debemos evi-

tar á todo trance seguir por su camino, en cuanto á la segunda.

Si por la naturaleza de este trabajo no me hubiera impuesto á mí mismo, al acometerlo, la brevedad, estudiaría aquí el proceso por donde—á mi ver—ha ido Francia á resolver el problema de la educación moral del modo que lo ha hecho; y, sobre todo, trataría de explicar las causas de un fenómeno que nosotros los españoles deberíamos tener presente á cada momento, á saber: de lo distinta que en la realidad ha resultado la obra de la escuela francesa, en este orden, de como la habían planeado sus eminentes inspiradores Ferry, Simon, Buisson, Steeg y el gran Pécaut. Pero como, por otra parte, nada hay que pueda sernos tan interesante como el conocimiento de lo que pasa en el pueblo que ha acometido el problema de la educación moral de modo análogo á como, andando el tiempo, lo habremos quizá de acometer nosotros, tampoco puedo resistir la tentación de hacer sobre ello, aunque no sean más que indicaciones.

Es cosa por todos conocida y reconocida, la de que Julio Ferry, autor de las leyes francesas que secularizaron la enseñanza, apartándola de toda confesión religiosa, no pretendía en modo alguno que la escuela fuera *antirreligiosa*, ni aun *arreligiosa* siquiera. Antes por el contrario, el maestro, según los programas oficiales, «había de enseñar al niño á no pronunciar con ligereza el nombre de Dios, á asociar en su espíritu, á la idea de la Causa primera y del Ser perfecto, un sentimiento de respeto y veneración», y que «el primer homenaje que debe á la Divinidad es la obediencia á las leyes de Dios, tales como se revelan en su conciencia y en su razón».

Pécaut, Buisson y Steeg, los grandes pedagogos que tanto han hecho por la educación moral de la juventud francesa, fueron un tiempo pastores protestantes, conservando siempre su espíritu esta huella. Buisson, que ha sido el alma de todo el inmenso movimiento de renovación de la escuela en Francia, durante 25 años, lamenta que su patria no haya recibido el influjo

del protestantismo. Pécaut decía: «Que un día se levante una voz, como se ha hecho oír más de una vez en los tiempos antiguos y en los tiempos cristianos, voz de un hombre ó de una doctrina, de un filósofo ó de un moralista religioso, que nos hable poderosamente y en nuestra propia lengua secular, de lo que es nuestro interés supremo, de lo que, en cada uno de nosotros, es lo esencial de la humanidad; y esta palabra, venga de donde viniere, del pensamiento meramente libre, ó del pensamiento libre asociado á las tradiciones cristianas, encontrará al momento en las escuelas millares de intérpretes para vulgarizarla y hacerla llegar á los últimos confines del país... Pero son otras voces, voces de sensualidad, de odio, de sofisma, las que hoy tienen el privilegio de llegar á esas extremidades, en donde hasta el presente no se había manifestado ninguna vida del espíritu».

Y, no obstante el espíritu eminentemente religioso de este hombre y de su compañeros, que fueron los primeros apóstoles de la reforma escolar, la escuela francesa se caracteriza hoy por su espíritu decididamente irreligioso. El catolicismo francés no tuvo la flexibilidad ni la elevación mental necesarias para hacer de la escuela campo neutral en el que pudieran reunirse los hombres de corazón sano, confesionales ó no, creyentes y no creyentes, que noblemente se interesaran por una sólida formación moral de la infancia; y su intransigencia engendró la guerra, y con la guerra, la derrota y la proscripción, no sólo del catolicismo, que esto habría sido lo de menos, sino de todo espíritu é ideal religioso.

Cosa análoga sucede en Bélgica, que, en la actualidad, todavía está dividida en dos campos irreconciliables; y todavía más, mucho más, nos sucederá á nosotros, aunque en más lejano porvenir, que, por lo común, más bastos é incultos, hacemos de la religión arma de combate en la lucha política y social, y no un medio de purificación y de elevación, hasta lo sobrehumano, de nuestra personalidad.

En cuanto al método para la educación

moral, también nos encontramos con idéntica disparidad entre lo que el legislador francés quería que fuese, y lo que en la actualidad ha resultado.

«La enseñanza moral, dicen los programas oficiales, es completamente distinta del resto de las enseñanzas. Mientras que los otros estudios desarrollan, cada cual, un orden especial de aptitudes y de conocimientos útiles, tiende éste á desenvolver en el hombre el hombre mismo; es decir, un corazón, una inteligencia, una conciencia. El fin de esta educación no es hacer *saber*, sino el de hacer *querer*. En la escuela primaria, especialmente, no es una *ciencia*, sino un *arte*: el arte de inclinar la voluntad libre hacia el bien.»

«Para que la cultura moral, así entendida, sea posible y eficaz, es indispensable una condición: que esta clase de enseñanza llegue á lo íntimo del alma y no se confunda, ni por el tono ni por la forma, con una lección propiamente dicha. Se pide al maestro, no que enriquezca la memoria del niño, sino que conmueva su corazón. Su empresa es la de formar en el niño el sentido moral. Para lograrlo, deberá ejercitar mucho, pero con gran cuidado, el delicado instrumento de la conciencia; porque no se trata aquí de demostrar una serie de verdades, sino de lo que es mucho más laborioso: de ejercer sobre seres humanos tan jóvenes una larga serie de influjos morales, á fuerza de paciencia, de firmeza, de dulzura, de elevación de carácter y de potencia persuasiva. Un curso de moral reglamentado, pero frío, insípido y seco, no enseña la moral, porque no nos hace amarla. No basta que vuestros discípulos hayan comprendido y retenido vuestras lecciones; es necesario, ante todo, que dejen su influjo en su carácter. Porque no es en la escuela, sino fuera de ella, donde se podrá juzgar para lo que ha servido vuestra enseñanza.»

No parece que pueda decirse con mayor precisión el carácter educativo que debe tener la enseñanza ética; y sin embargo, si atendemos á lo que nos dicen cuantos han visitado las escuelas francesas, y nos repiten los cuadernos de los escolares envia-

dos á la Exposición, formaremos una opinión bien contraria. Porque, según todas las apariencias, el hecho real es éste: que la moral no es sino una asignatura más, que se ha agregado al programa de estudios.

Nosotros los españoles, que no hemos hecho más que *intentar* imitar á Francia en asuntos de enseñanza, y que, sin haberlo logrado en lo bueno, sólido y excelente que allí tienen, hemos acentuado hasta la caricatura todo lo defectuoso y deforme, podemos comprender perfectamente una de las causas, por lo menos, de esa disparidad entre lo que el legislador se propuso y lo que en las escuelas se hace. Es la siguiente. Así como los ingleses parecen concebir la Universidad como un desarrollo de la educación secundaria, y ésta de la elemental, en Francia (y, con la exageración consiguiente, entre nosotros), se ha entendido completamente al revés. Es la Universidad un centro de pura enseñanza, que imprime su carácter al Liceo, y éste, á su vez, á la escuela primaria.

No de otro modo se explica que los alumnos franceses de los liceos escriban aquellos resúmenes de las lecciones de clase, aquellas exposiciones y desarrollos de temas impuestos por el profesor, que, por su claridad, su corrección y elegancia de estilo, como por la información literaria que revelan, causarían envidia á la inmensa mayoría de nuestros licenciados y doctores. Ni de otro modo se comprende que nuestros profesores de Instituto expliquen y hablen, desde su sitial, á niños de 10 y de 11 años, que apenas si pueden hacer legible lo que escriben, en tono muy semejante y empleando análogos métodos á los de sus compañeros de Universidad. Muy de temer es, si con la premura que tanto necesitamos no acudimos á una renovación radical en la orientación y en la preparación de nuestro magisterio primario, que, imitando al de Instituto, pretenda — aunque sería difícil lograrlo — proscribir totalmente de la escuela, como lo está de la segunda enseñanza, la acción educadora (escasísima), que aun conserva.

El Liceo francés, si hemos de juzgar de un modo rápido y violento estas cosas, más

parece una Universidad del tipo de las nuestras, que una escuela.

En los dos últimos años, se estudian la psicología y la ética, no «aprendiéndose» un libro de texto, como aquí, sino haciendo resúmenes de las explicaciones de clase y desarrollando temas propuestos por el profesor. Del Liceo Hoche, recuerdo algunos, que venían á ser poco más ó menos así: «La frase de Renan, de que el hombre perfecto sería el que á la vez fuera poeta, filósofo, sabio y virtuoso. La de Descartes: Es más fácil conocer el espíritu que el cuerpo. ¿Qué pasiones hay que combatir? ¿Cómo combatir una pasión? ¿Nos suministra la Historia argumentos en pro y en contra de la libertad humana? La conciencia de la libertad no es más que la ignorancia de los motivos.» Del Liceo Lamartine, son los que siguen: «Valor moral de las pasiones. Las formas superiores de la vida afectiva. ¿Cuál es nuestro poder sobre nuestro carácter?» En otros, se encontraban temas como éstos: «Concepto de la obligación moral. ¿Existe progreso moral? Si lo hay, determínese su criterio y naturaleza. El individuo y la sociedad, desde el punto de vista de la Ética».

Al ver estos problemas, planteados por muchachos de 17 ó 18 años, que manejaban los mismos libros que sus maestros para la consulta, expuestos con estilo brillante é impecable desde el punto de vista literario, se comprende la admiración de Mr. Edmund Harvey, cuando dice que en Francia discuten los chicos cuestiones de esta clase á la edad á que en Inglaterra empiezan á jugar al *cricket*.

Sin embargo, aun participando de esa misma admiración, gustosamente cambiaría para mi patria toda la literatura de los liceístas franceses (aunque no fuera, como es en la mayoría de las ocasiones, ligera y superficial), sobre problemas tan intrincados de la ética, por el aire, el aspecto, el *tono*, de que antes he hablado, de una escuela secundaria inglesa del tipo de la *Bedales School* ó de la *King Alfred School*, por ejemplo, para no hablar de las famosas y tantas veces nombradas, de Eton, Rugby, Harrow, etc.

Se comprende perfectamente, dada la orientación de la enseñanza de la ética en los liceos franceses, el malestar que empieza á sentir su profesorado, al no observar en sus discípulos un progreso moral en el carácter—que es, sin embargo, de lo que se trata—, á compás con sus enseñanzas; porque, ciertamente, como decía uno de sus individuos, la moral no se enseña, como el esperanto, en treinta lecciones.

Es que, desgraciadamente para Francia, y desastrosamente para nosotros, el profesorado de sus liceos no ha seguido el camino que le trazara con el ejemplo el gran Pécaut en la Escuela Normal de Maestras de Fontenay. Ya Mathew Arnold decía, en 1886, que, si en cada escuela francesa hubiera habido un Pécaut, habría sido posible la educación moral no-confesional en Francia. Porque todo el secreto de la educación y toda su eficacia está, agregaría por mi parte, no en el aprendizaje del catecismo, como inocentemente suelen creer algunos, ni en el estudio de este ó del otro sistema de moral, secular ó científica, como no menos ingenuamente piensan otros, sino en la obra entera de la vida de la escuela y en la personalidad del maestro, la cual no actúa de un modo efectivo sobre el alma del muchacho, para despertarla al ideal, mediante discursos solemnes; sino de aquel otro modo, entre paternal y amistoso, de que nos habla, no ya la voz de los más grandes maestros, sino el modesto y sencillo sentido común.

Pero un profesor de Liceo francés (¿no llamaban irónicamente á M. Pécaut «el P. Pécaut»? no puede «descender» á la categoría de un maestro de escuela; no puede familiarizarse con sus alumnos, ni menos intervenir en sus juegos, acompañarlos en sus paseos y excursiones, y reprimir y alentar alternativamente, según los casos, sus inclinaciones y deseos; no puede, en suma, poner su alma al servicio de una humanidad que en lo futuro pueda ser la sal y la bendición de la tierra. Bastante y sobrado cree hacer con que los buenos muchachos, después de admirar su sabiduría, sigan sus pasos hacia ella. Recuérdese el escándalo movido por la tentativa de mon-

sieur Briand para asociarlos bien tímidamente á otra obra más íntima, pero radicalmente ajena á esta disposición de su ánimo.

¿Tengo aquí que demostrar que con este sistema es absolutamente imposible una educación moral positiva en la 2.^a enseñanza? Con un profesorado que puede medirse por su cultura y su saber con cualquier otro, con el mejor de Europa, Francia advierte que la educación del Liceo no puede en modo alguno satisfacerle; y ¿podríamos decir nosotros, como algunos afirman, que esto se debe á la ausencia de la enseñanza religiosa, cuando siendo, en lo exterior al menos, la casi totalidad de nuestros catedráticos de Instituto católicos, apostólicos, romanos, estamos en ese respecto incomparablemente peor todavía que la nación vecina?

Si los educadores confesionales ingleses pueden dar una educación moral admirable, y los nuestros la dan desastrosa; si el «librepensador» Pécaut, y cuantos siguen sus huellas, han podido también darla tan pura y tan elevada como la de los ingleses, ¿no es una prueba patente de que todo, absolutamente, en esta esfera de la enseñanza más que en otra cosa ninguna, pende, no de la doctrina, sino del espíritu y de la personalidad del maestro?

Recojamos aquí que el estudio de lo que en Inglaterra se hace y de lo que en Francia se proyecta, en la 2.^a enseñanza, nos ha llevado á la misma conclusión que respecto á la escuela y al maestro primario.

Si, para terminar este trabajo, echamos una mirada á la obra de la escuela francesa, ciñéndonos á los trabajos remitidos á la Exposición, no podremos menos de estar conformes con lo más esencial de lo que dice Mr. Myers, tantas veces citado. La enseñanza de la moral se ha hecho en ella también libresca, como en el Liceo, por ese fenómeno de imitación que antes se ha señalado; las máximas morales se aprenden de memoria y se estampan sin cesar en los cuadernos; el maestro explica y discurrea elocuentemente sobre las bases de la ética, y el niño puede decirnos cuanto deberá hacer, si llega á hombre (un texto muy po-

pular enseña á los niños de 9 á 11 años que no deberán acometer negocios «aventurados» ni comprar demasiadas mercancías); en cada curso, en cada mes, casi hasta en cada día, se conoce perfectamente el número de deberes de todas clases de que un niño francés se ha enterado; y para cada lección, sabe el maestro cuanto ha de decir, en cuánto tiempo y de qué modo. Todo, absolutamente, está regulado en esa máquina perfecta de la organización primaria francesa, y tal vez más que nada lo está, por su misma delicadeza, la enseñanza de la moral. La ley dice al maestro si ha de explicar ó no la existencia de Dios, si la moral ha de tener este ó el otro fundamento, y hasta la disposición de ánimo que ha de tener al hablar de todas estas cosas.

Pero, desgraciadamente, la ley ha olvidado, en su afán de preverlo todo, que todo eso está de más, si el maestro tiene un alma que poner en su obra, y nada de eso sirve, si no la tiene. Y más todavía: que toda esa reglamentación tan detallada y enojosa mata la espontaneidad, la iniciativa, la libertad, el florecimiento de la personalidad del maestro, que es precisamente lo único que para el caso vale. ¿Qué diríamos de un reglamento que impusiera á un Pestalozzi, á un Froebel, á un Arnold, á un Pécaut, lo que hubieran de decir á sus alumnos, y hasta la forma y la hora? Pues téngase en cuenta que, si al agrandar la figura aparece la monstruosidad, es porque algo deforme existe aún, cuando se la deja de menor tamaño.

La legislación francesa (lo mismo que la alemana) ha hecho del maestro un instrumento, en vez de ayudarle progresivamente á ser cada vez más hombre, y, al regularlo como instrumento, ha hecho todo lo contrario de lo que concibieron y planearon aquellos grandes espíritus que ayudaron á Julio Ferry á la secularización de la enseñanza de la moral en la escuela.

¡Ojalá que si alguna vez llegamos nosotros á formar un magisterio de 1.^a y 2.^a enseñanza, cada vez más capaz de elevar el espíritu nacional, para que nuestro pueblo tenga un puesto digno en el concierto

de la cultura del mundo, podamos evitar ese camino y reconocer que lo más fecundo en el maestro y el hombre es su personalidad, para ponerla al servicio de la pureza del sentido ético en la juventud!

Aquí puedo poner fin á esta Memoria sobre la educación moral, que realizan, mediante la enseñanza, las dos grandes naciones que concurrieron á la Exposición Franco-Británica, según yo he podido entenderla por los trabajos de los escolares y por los libros que he logrado consultar y demás fuentes de información; pero antes quisiera hacer unas ligerísimas advertencias al lector, y formular las obligadas conclusiones.

Al recordar el estado de mi ánimo cuando escribía estas cuartillas, y al revisarlas para su corrección, he tenido que advertir que no he podido guardar aquella serena, ecuánime y fría tranquilidad, de que un alemán, un francés, y más todavía un inglés, suelen dar muestras en un trabajo de información análogo al presente. Por esa serenidad, y porque no hay obra humana, y más que ninguna la de la educación, que no tenga siempre sus deficiencias, sus inconvenientes y hasta sus graves peligros, no acostumbran ellos á presentar sus juicios con la violencia con que muchos de los míos aparecen, ni dejan ver acaso la incondicional adhesión personal que yo he solido manifestar por ciertos sistemas é instituciones de educación. Amantes de sus propias orientaciones y métodos, seguros de que con ellos ha alcanzado su patria un puesto que en algo envidian y copian las demás, ni están dispuestos á dejarse arrastrar del entusiasmo por cosas extrañas, ni dejan de ahondar en las raíces de los vicios de los métodos ajenos que han ido á estudiar. Puestos en la situación de jueces, tienen que decidirse, después de la información comparativa, por la superioridad ó inferioridad de su patria en la obra de la educación. Y, en esa situación de ánimo, fácilmente se comprende la enorme dificultad y, en su consecuencia, la exquisita cautela y circunspección que han menester antes de decidirse por lo propio ó por lo extraño, puesto que lo uno y lo

otro presentan á la par ventajas é inconvenientes, errores y aciertos, perfecciones y deficiencias.

Mas también es verdad, y esto ha de servirme para amenguar la severidad del lector ante mis apasionamientos, ya que al confesarme de ellos queda prevenido respecto del valor de mis afirmaciones, que el maestro español no está, ni puede ni debe estar, si hasta á ello se me apura, con la serenidad de juicio de un maestro dinamarqués, suizo, alemán, inglés ó francés, al estudiar la educación de cualquiera otro país que el suyo. Porque si es cierto que esos maestros tienen mucho que aprender de las otras naciones, no lo es menos que á todas podrían dar algunas lecciones y advertencias, porque pueden tratarlas como iguales, no obstante sus diferencias, y porque al recordar, por comparación, las instituciones de su patria, pueden mantener tranquilo su ánimo los recuerdos de tantas, análogas ó superiores á las que contempla. Pero nuestra situación es bien distinta, y, en su consecuencia, al presentarse los términos del juicio, tan dispares y tan lejanos y en cosas que tanto nos laceran el alma; al ver tan de relieve nuestra inferioridad, es punto menos que imposible sustraerse á una depresión pesimista y amarga, ó á una exaltación agresiva.

Estoy bien seguro de que, habiendo necesidad de elegir entre estos términos de la emoción, es más útil para la obra de la reconstrucción moral de la patria la esperanza que lleva implícita la violencia, que el escepticismo que se entraña en la indiferencia, aunque engendre la imparcialidad; por eso he dejado en libertad en varias ocasiones la explosión de los impulsos agrios y desconcertados.

Encuentro también en este trabajo que escasean las noticias de aquellos términos secundarios y de pormenor, que pudieran hacerlo útil para los que, enterados del sentido de la educación francesa y la inglesa, quisieran conocer las ruedas menores del mecanismo.

Pero si yo hubiera intentado decir algo de ellas, no me hubiera librado de dar unas

dimensiones á esta Memoria, incompatibles, tal vez, con la finalidad primordial á que he pretendido someterla: la de hacer patente, de la manera más breve y concisa posible, nuestra indiferencia sobre el trascendental problema de la educación moral en la primera, en la segunda y en todas nuestras enseñanzas. Fuera aparte de que, en dos meses y en época de vacaciones, sólo podía yo hacer un estudio de pormenor en que habría tenido que recoger de lo que ya está muchas veces impreso y al alcance de todo el mundo.

Y, últimamente, conviene que el lector se dé cuenta bien clara de que la verdadera, positiva y fecunda utilidad de los viajes y estudios en el extranjero, de un maestro español, no está en las secas, escuetas y, en su consecuencia, estériles conclusiones que haya de publicar, ni aun en las razones en que las sustente, sino en la disposición y tonalidad en que su alma queda por las impresiones recibidas, y en el fermento de emoción y de actividad que en él se haya despertado; porque de esa sustancia viva, y no de la letra y de la retórica muerta, es de donde podrá sacar el alimento espiritual con que haya de nutrir otras almas.

Pensando de esta manera es como me reconcilio conmigo mismo y puedo tranquilizar mi conciencia, al considerar la deuda tan enorme que contraje con mi país, al aceptar su encargo y auxilio para llevar á cabo este estudio.

Tal vez, ó por lo menos éste es mi propósito, no sea ahora cuando acabe, sino cuando empiece á pagar esa deuda sagrada, en aquella obra tan silenciosa como fecunda, de contribuir con amor y abnegación á la educación moral de la juventud que se me tiene confiada.

CONCLUSIONES

Conclusiones que formula el comisionado que suscribe, como resultados de su trabajo:

1.^a Es un hecho indiscutible que, en los más importantes países civilizados, existe una honda preocupación por todo lo que se

refiere al sentido y á los métodos de la educación moral en los centros docentes.

2.^a Como existen en España causas análogas á las que han determinado en esos pueblos la inquietud y el afán de mejorar sus costumbres mediante la enseñanza, conviene insistir por todos los medios para despertar la opinión y orientarla de manera conveniente, en los delicadísimos problemas contenidos en una cuestión tan compleja como ésta.

3.^a Parece ser opinión unánimemente aceptada entre los más autorizados y expertos pedagogos la de que únicamente presenta sólida garantía, en lo que respecta á la educación moral del alumno, la obra que realiza el maestro mediante el influjo de su personalidad en su vida familiar con el discípulo.

4.^a Se considera también como un factor insustituible para la labor educativa de la juventud la alta tonalidad ética de la escuela, engendrada por una arraigada tradición, y más aún, por la alta mentalidad, concordia, unidad de ideal, devoción, sacrificio y común entusiasmo del profesorado que la dirige.

5.^a Por esto mismo será imposible la educación moral á grandes masas de alumnos, en nuestras escuelas primarias, mientras no se forme de otra manera su profesorado; mientras no se gradúen sus clases y se pongan bajo la dirección de maestros de gran personalidad, con las atribuciones necesarias para elegir y remover el personal docente, y mientras que en nuestros Institutos no se haga una obra en todo semejante y se faculte á los profesores que den pruebas de poseer la aptitud necesaria para establecer un sistema análogo al de los ingleses.

6.^a Como la dificultad fundamental para conseguir esos núcleos de maestros de análoga orientación pedagógica y de sólida elevación moral en nuestras escuelas é Institutos estriba, tanto en el sistema de formarlos, como en el modo desacertado de elegirlos, conviene, mientras no se organice adecuadamente la preparación del nuevo profesorado, ir agrupando en determinados centros aquellos maestros

más dispuestos para implantar los nuevos métodos.

7.^a Una vez conseguida esa agrupación, toda la misión del Gobierno puede quedar limitada á facilitarles los medios necesarios y apropiados para su desenvolvimiento.

8.^a Una inspección técnica de nuestros pedagogos más autorizados podría ir preparando los nuevos grupos de profesores en los Institutos y las escuelas graduadas, aprovechando el personal actual utilizable y compltándolo discrecionalmente.

REVISTA DE REVISTAS

ALEMANIA

Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.

(*Revista de higiene escolar.—Hamburgo.*)

JULIO

Medida de la luz diurna en las mesas escolares, por F. Pleier.—La dificultad de comprobar en cada momento, y con los diversos estados atmosféricos, una iluminación igual á 10 bujías sobre cualquier mesa escolar, hizo que se apelase á medir la inclinación de la luz directa en un punto dado, fijando en 50 grados reducidos el ángulo de aquélla, como equivalente al resultado de las 10 bujías. Pero tampoco es de exacta aplicación esta fórmula en todas las circunstancias; hay que buscar una que tenga en cuenta á la vez la cantidad de luz y la situación de cada mesa con respecto á las ventanas, para señalar con exactitud las condiciones de todo nuevo edificio en este respecto. El autor trata de hallarla, mediante un cálculo matemático que permite aplicar la fórmula á todo sitio de la clase, siendo ésta, lo mismo que las ventanas, de determinadas dimensiones (que representa en una figura), y á una cierta distancia del edificio más próximo. En diversos cuadros expone la aplicación de la fórmula hallada para la luz directa—como para la reflejada de las superficies vecinas—á cada plaza de la clase y sus variaciones de intensidad por el movimiento diurno. Estas variantes se leen en un

fotómetro, combinado con un tubo de forma piramidal, por el que entra la luz; el número de bujías indica el efecto de iluminación hallado por la ecuación respectiva. Expone varios ejemplos correspondientes á puntos determinados de la clase, incluyendo el cálculo de la luz reflejada por el techo y las paredes.—Como conclusión de su extenso trabajo, resulta: El concepto «ángulo reducido» puede aplicarse lo mismo á la luz diurna que á cualquier superficie iluminada, y es medible, así por el goniómetro como por cálculo. La relación entre la intensidad de un nuevo reflector y la luz diurna es constante; puede medirse fotométricamente y por el aparato indicado. El cociente de iluminación expresa las condiciones de cada lugar en este respecto, siendo constante la relación entre la claridad de aquel sitio y la intensidad de la luz diurna. Sirve, además, fijándose su minimum (aquí es 0,064), para comprobar si una plaza debe utilizarse ó no; y puede medirse, igualmente, con el fotómetro y por cálculo. Incluye el autor las cuatro fórmulas algebraicas que expresan éste, tanto con luz directa como con la reflejada por los techos y paredes de la clase.

10.^a *Asamblea anual de la Liga alemana de Higiene escolar* (Dessau, 1 y 2 de Junio 1909), por F. Lorentz.—Hubo cerca de 300 inscripciones, en su mayoría, médicos (íd. escolares, 35), siguiendo en número los maestros primarios. Fué el primer tema dedicado á «El cuidado de los ojos en la escuela y en el hogar doméstico». Expuso en su dictamen el ponente médico los peligros de la infección oftálmica y las causas de la miopía, debidos principalmente al recargo de trabajo escolar; el remedio más urgente era disminuir el tiempo empleado en la costura, mejorar las condiciones de iluminación y nombrar médicos oculistas, cuyos consejos y tratamiento pueden atenuar este mal. En la discusión se hizo notar que hay otras enfermedades de la vista no mencionadas en el dictamen (hiperopía, astenopía, afecciones catarrales y escrofulosas), que perjudican á las tareas escolares y exigen la intervención facultativa. Mucha importancia tuvo el

dictamen del ponente pedagógico, que comprendía diez y siete tesis, relativas en su mayoría á las condiciones de iluminación y á los límites que deben establecerse para el trabajo de costura y para todos los que exijan grandes esfuerzos de la vista; también dijo que á la clase de escritura debe preceder la de dibujo elemental, y á la de lectura, un curso de fonética. Los tamaños de letras y espacios en cartillas y manuales debían fijarse de un modo obligatorio, señalándose un *mínimum* de acuerdo con las reglas higiénicas. Se recomendó hacer en la escuela ejercicios de visión, que más tarde sirven de mucho en el servicio militar (por término medio, pierde éste 9.000 jóvenes anualmente por defectos de la vista). Igualmente fueron objeto de debate otras interesantes cuestiones relacionadas con este primer tema: horarios, paseos y excursiones escolares, marchas gimnásticas; todas las cuales habrían sido más detenidamente discutidas, si no se hubiese consagrado demasiado tiempo á los discursos de ponencia, muy extensos en general.

Progresos higiénicos en las nuevas disposiciones prusianas sobre la instalación y la enseñanza en las escuelas superiores, liceos y establecimientos docentes femeninos (continuación), por el profesor Königsberck (1).—En cuanto á las reglas sobre el trabajo que debe hacer la alumna en su casa, se atiene el decreto, por lo general, á los planes y programas de 1901, aunque están ahora con más claridad y mejor redactadas, con igual propósito de evitar el cansancio de la excesiva labor por escrito, aun en la escuela, utilizando siempre que se pueda el encerado.—En ciertos extremos, aparece novedad en el decreto actual, v. gr., en exigir que todo trabajo para casa vaya preparado de suerte que pueda hacerse sin dificultad; en cambio, el tiempo que debe emplearse (de una á tres horas diarias) está copiado de lo dispuesto para los alumnos en 1884, y es desde luego excesivo.—Con respecto á las materias que se han de aprender de

memoria, prescribe que se reduzcan todo lo posible, y que en cada clase se haga previamente un índice de los pasajes, poesías, etc., que sean objeto de ese trabajo en el curso. Nueva y muy laudable es la rescisión de los temas alemanes—á cuya extensión se pone un *máximum*—, y lo mismo la prohibición de encargarse dibujos y mapas para hacerlos en casa.—No menos conformes con los sanos principios de higiene son: la regla que prohíbe trabajar durante el hueco entre las clases de mañana de y tarde; la prohibición de los trabajos «voluntarios», y la de encargarse cualesquiera otros para el primer día del nuevo curso, durante las vacaciones de verano.

Sociedades y reuniones.—Se reunió en Dessau el Congreso XIX de la Liga alemana de Trabajo manual (14-16 Mayo), para inaugurar una Exposición en la Escuela de Comercio y discutir estas tesis «Instrucción del trabajo manual en las escuelas rurales»; «Enseñanza del taller y del trabajo manual en las Escuelas Normales». Respecto de la primera, se hizo constar que el porvenir agrícola depende de la formación de un buen núcleo de trabajadores apasionados del campo é inteligentes, de quienes la moderna maquinaria no es sino un mero auxiliar. En la segunda, se expuso que dichas enseñanzas son un complemento de las teóricas, y un precedente necesario para implantar en la escuela primaria la del trabajo manual; concepto que sirvió de tema para los debates de la primera sesión, la cual terminó con un discurso del director sobre «Educación de taller y educación industrial».—Al día siguiente hubo excursión á Köthen, para visitar la Escuela Normal y la «Politécnica Friedrich».

Extractos de las últimas Revistas pedagógicas.

Comunicaciones.—Grave defecto de la actual gimnasia femenina es el estar copiada de los ejercicios masculinos, y éstos basados á su vez en la instrucción militar, cuyas actitudes son evidentemente perjudiciales al organismo de la mujer, sobre todo en la marcha. Deben estar los pies casi paralelos, á unos 5 cm. de distancia,

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

los talones y rodillas, sin tocarse, y con alguna inclinación del pie hacia afuera, para que toque el suelo en posición plana.— En tres salas de una escuela primaria de Berlín se ha inaugurado una clínica dental escolar, con su dotación de médico y auxiliares, por iniciativa del Comité central alemán instituido con estos fines y al que se adhirió la Liga de Maestros de la misma capital. Muchas casas constructoras han ofrecido gratuitamente aparatos e instrumentos para la nueva clínica.— Ha calculado el profesor Jessen los gastos de una clínica dental escolar, á cargo del Municipio, en una ciudad que tenga 50.000 alumnos primarios. Se necesita anualmente un presupuesto de 37.000 marcos, como máximum, para personal, y de unos 6.500 para material. No incluye los de instalación; y como el total sería carga excesiva para la ciudad, propone que cada familia contribuya con un marco anual á los gastos, y el Municipio supla lo restante en compensación de las que no puedan pagar. Este criterio pugna con el concepto social que debe imperar en estas instituciones y que exige la gratuidad completa.— Para ser discutido en el V Congreso internacional de Dentistas (Berlín, 23 á 28 Agosto), se presentó el tema: «Necesidad de las clínicas escolares municipales, extensivas á sanatorios, hospitales, asilos, establecimientos de anormales, prisiones y fábricas, como medio de prevenir y atacar las enfermedades infecciosas, en particular la tuberculosis. Los servicios del dentista escolar deben enlazarse con los del militar». La higiene especial de la dentadura y la boca fué objeto de los trabajos de la sección 10.^a; se invitó á tomar parte en estas discusiones á delegados de todos los municipios, y se propuso formar una Comisión permanente internacional de higiene pública dentaria, compuesta de dentistas, médicos, maestros y funcionarios administrativos.

Disposiciones oficiales.—Del Ministerio de Cultos é Instrucción pública de Prusia, de 3 de Abril de 1909, confirmando el decreto de 28 de Febrero anterior, por el cual se ponen los locales de los lazaretos

á disposición de las maestras convalecientes; éstas deben llevar quien las asista.

Libros nuevos.—*Boletín central alemán de estadística*, publicado por los Doctores J. Feig, E. Würzburger y Fr. Schäfer. Leipzig (en alemán). Son importantes, además de los capítulos dedicados especialmente á la higiene, los de la estadística de la enseñanza y otros trabajos, verbigracia: «Distancias que tienen que andar los alumnos primarios en Prusia». En números redondos (millares), hay 37,7 escuelas en 29,5 Municipios. Recibieron enseñanza (verano 1906), 6.154,3 alumnos. El $3 \frac{1}{2}$ por 100 de ellos vivían á $2 \frac{1}{2}$ kilómetros de la escuela, habiendo mejorado notablemente esta circunstancia respecto del último quinquenio. En dicho año había cerca de 900 escuelas con una sola clase y 20 alumnos, en máximum.—*Dictamen médico sobre las diferentes formas de debilidad mental en los primeros años escolares*, por el Dr. Laquer (en alemán). Son éstas la debilidad, la imbecilidad y el idiotismo, que debe ser tratado en establecimientos adecuados. La segunda de estas formas es la que ha ocupado más á los pedagogos, dando origen á las clases auxiliares y al sistema de perfeccionamiento llamado de Mannheim. El autor cree que es más eficaz en este concepto la labor del médico escolar auxiliado por el maestro, con el cuaderno personal de antecedentes, ya usado en Francfort.

Bibliografía.

Sumario de la Revista *El Médico Escolar*:

II Asamblea anual de la Unión de médicos escolares de Alemania (informe oficial). — *Nuevos informes anuales de médicos escolares* (Berlín, 1907-903), por el Dr. P. Meyer.—*Comunicaciones.*—J. ONTAÑÓN.

INGLATERRA

The Journal of Education.—Londres.

JULIO Y AGOSTO

La Geografía en las escuelas secundarias.—El plan de estudios en la segunda enseñanza está, puede decirse, en constan-

te crisis: ora se habla de la ciencia experimental, ora del trabajo manual, ya de las reformas en los procedimientos pedagógicos de las matemáticas, ya de la enseñanza de las lenguas modernas. Ultimamente, la *Nueva Geografía* preocupa bastante y se revisan programas y métodos y se idean aparatos y se multiplican los manuales. ¿Cuáles son los resultados? Para unos, debe limitarse á la simple descripción de la tierra; otros creen que hay que añadir más explicaciones; algunos miran á la Geografía como un estudio de acción y reacción del hombre y de la naturaleza, del hombre en la naturaleza. La Geografía, en su aspecto descriptivo, estaba bien adelantada en los tiempos de Estrabón y de Ptolomeo. A Varenus y á Humboldt se debe el reconocimiento del valor de combinar un método comparativo con el estudio de la relación de causa á efecto; Ritter y sus discípulos y continuadores, al considerar en toda su importancia la posición del hombre en el mundo, son realmente los fundadores de la Geografía moderna, enriquecida, por supuesto, con los trabajos de Darwin, Wallace y Lyell.—Es de Pestalozzi de quien deriva su método Ritter. «Yo he cuidado el crecimiento de esa preciosa planta; he bebido el agua y he respirado el aire que le da la vida. He aprendido y comprendido este método, que, basado en la naturaleza del niño, se desarrolla tan natural y tan libremente, y lo he aplicado á la Geografía, cuyo estudio se ha descuidado por tanto tiempo. He abandonado á Iverdum, completamente decidido á realizar la promesa, hecha á Pestalozzi, de introducir dicho método en la Geografía. Pestalozzi sabía menos Geografía que un niño de nuestra escuela primaria, y sin embargo, de él aprendí yo lo más fundamental de esta ciencia, pues que de sus enseñanzas saqué el convencimiento de que debía aplicarse á ella un método natural. Él me ha abierto el camino; y tengo una verdadera satisfacción en atribuirle todo el valor que pueda tener mi labor.» La teoría de la evolución y el método natural: he aquí las causas del adelanto de la Geografía y el motivo de que los cultiva-

dores de la ciencia no estén satisfechos, hasta que con arreglo á estos cánones sea enseñada en la escuela. Sin su eficaz ayuda, apenas se da cuenta el niño de la topografía, las descripciones son incompletas, se le acostumbra á razonar sobre datos escasísimos, y esto lo mismo afecta á la primera que á la segunda enseñanza, siendo tanto más grave, cuanto que repercute en la formación de los maestros; puesto que, por ejemplo, la aprobación de un examen de Geografía determina la exención de ulteriores estudios durante el curso de preparación en la Escuela Normal.—Parece que el método para la enseñanza de la Geografía está perfectamente determinado por los tres períodos bien marcados del desarrollo mental del niño. Período de procedimiento descriptivo y ampliamente coloreado, cuando el interés del alumno se confina en el hombre, en el mundo y su proceder en las diferentes condiciones, en el cual deben fomentarse la observación y, por lo tanto, el estudio de la naturaleza apropiado al primer año de la escuela. El interés de la Geografía estará, pues, en un escenario típico, en industrias típicas, en ciudades típicas como morada del hombre. Durante este período se desenvuelve el sentido geográfico é imperceptiblemente pasa el niño al segundo, y entonces es cuando se comprende la significación del mapa y se aprecia el mundo en su medida, con lo cual surgen la precisión y la exactitud que proporcionan el conocimiento de aquéllos y se acrecienta el sentido de la distancia. Ahora comienza la interrelación de causa á efecto á actuar considerablemente, aunque por modo incidental, preparando el camino para un tercer período—el período propio de la escuela secundaria—, caracterizado por el predominio del juicio conceptual, que se determina en un estudio detallado de la distribución de los fenómenos y de la interacción de éstos sobre los hechos y el destino del hombre, y en el cual aparece la Geografía bastante unida á las ciencias naturales y antropológicas, siendo entonces necesario, al par que la influencia del maestro, la del texto y el atlas. Hay, pues, que

ayudarla con el estudio de la Geología y de la Fisiografía y de la Climatología.

El nuevo factor en la educación, por H. Leather.—La inspección médica en las escuelas primarias es ya una obligación impuesta por todas las autoridades inglesas en materia de enseñanza. Es, pues, en este sentido, sumamente interesante la memoria presentada por el Dr. Kerr al *County Council* de Londres. Abarca un período de 21 meses, á partir de Diciembre de 1908. Se lleva un registro médico para cada escuela, en donde el facultativo consigna las condiciones sanitarias del local é inscribe el nombre de los alumnos que se encuentran atacados de algún padecimiento, con el fin de que sean auxiliados por el administrador del establecimiento. Más de 21.000 niños han sido examinados, y de ellos el 8 por 100 necesitaron someterse á tratamiento por defectos visuales, auditivos ó de expresión oral, ó por enfermedades físicas ó mentales, con la particularidad de que cerca del 3 por 100 se hallaban tan afectados de padecimientos mentales, que hubo de disponerse su traslado á escuelas especiales. La trascendencia de la inspección médica en este caso es tan grande, que gracias á ella y al tratamiento consecutivo de los alumnos deficientes, en establecimientos apropiados, se ha logrado una disminución considerable de aquéllos en las escuelas ordinarias, con la consiguiente ventaja para la educación de los sanos de cuerpo y espíritu, y se ha acentuado la necesidad de la reclusión permanente en escuelas de corrección de ciertos tipos anormales incurables. Se han hecho más de 7.000 reconocimientos médicos de maestros de Escuelas Normales y de candidatos á pensiones. De estos últimos, el 69 por 100 fueron declarados sanos, y el resto padecían de la vista, de los dientes, de la garganta ó de otras enfermedades, siendo de notar que el 10 por 100 han sido rechazados por falta de limpieza; tratábase de alumnos de edad de 10 á 12 años. Entre los de 14 á 16, se consideraron aptos físicamente el 67 por 100; el 13 por 100 padecían de los dientes, y el 5 por 100, de falta de limpie-

za. De 858 alumnos de Escuelas Normales reconocidos, se encontraron 1.172 defectuosos—361 de los dientes, 28 gibosos, 198 enfermedades de los ojos, 140 anémicos y 20 faltos de limpieza—. En 2.515 alumnos de escuelas secundarias, se registraron nada menos que 3.967 casos de padecimientos—941 dentales, 852 gibosidades, 593 de la visión, 365 de anemia, 253 faltos de limpieza—. Al comentar estas cifras, se advierte que el porte de libros á la espalda ocasiona muchas curvaturas de la espina dorsal y que es muy conveniente que los juegos y ejercicios gimnásticos estén á cargo de instructores. También se anota la insuficiencia de sueño, particularmente en los que se preparan para maestros, debido al exceso del trabajo en casa y la carencia de condiciones higiénicas de los locales de habitación de la familia. Es muy significativa la nota siguiente, tomada en una escuela de distrito pobre: «Casi todos los niños piden alimentos en la estación de invierno; el pan y la manteca son los artículos más solicitados. El maestro consigna mayor petición de ellos después de las vacaciones. Es difícil encontrar intemperancia; pero por lo común se va á buscar la cerveza dos veces al día. En 43 casos, la desnutrición aparece patente, y actualmente hay 10 enfermos. En 29 casos, se comprueba la miseria de la familia: en 11, por falta de trabajo para el padre; en 3, por encontrarse éste en el hospital, ó en la prisión; en 1, ambos padres son viejos; en 3, se embriagan. De estas 29 familias, 10 tienen 6 ó más niños. Médicamente hablando, la inspección produce aquí muy pequeños resultados, dado que se trata de padres que no conceden ninguna atención á los mensajes de la escuela y que no tienen ni tiempo, ni dinero, ni inclinación para llevar á sus hijos al hospital.» Respecto á las funciones de las *nurses* en la escuela, que hoy llegan al número de 54, se dice que cuidan de la limpieza y de la sanidad de los niños, visitan á las familias y las aconsejan para que mejoren las condiciones de aquéllos. Cada *nurse* ejerce la inspección sobre 13.000 niños y todas las semanas envía informe comprensivo de las escuelas visita-

das, de los niños examinados y de los casos especiales notados. Muy pronto se publicará la Memoria general, y allí aparecerán bien claras las responsabilidades de los padres y, como no podrá menos de acusar el tenor de vida, su lectura será utilísima al ciudadano. Los educacionistas tienen en ello un interés muy grande, porque señala el principio de una nueva era. Se apreciará una vez más la importancia que el desarrollo corporal tiene en el progreso del espíritu.

Algunos textos modernos de Geografía.—Una revista.—Alude el articulista al estudio que acerca de la Geografía había publicado el *Journal*, en el número de Julio. Comienza por agrupar esos libros en tres clases: los que tratan de aspectos particulares de la Geografía física, comercial, histórica y matemática; los de Geografía general que desenvuelven la materia siguiendo el tradicional procedimiento, comenzando por las definiciones y dando cuenta sucesiva de los continentes, según su respectivo descubrimiento; y los que adoptan un método inductivo y están dispuestos en grandes divisiones territoriales, más bien en orden de su complejidad geográfica y habida consideración á los elementos naturales que á las divisiones políticas. Pero en medio de todo, el texto ideal no está escrito aún y sólo se llegará á él cuando aumente considerablemente el conocimiento del desarrollo mental geográfico del niño. La mayoría de los textos, aspirando á ser modernos, comienzan por las indispensables definiciones, tocan ligeramente la Geografía matemática y física, y pasan por encima de los continentes y países del mundo, y por cosas tan principales como superficie, climas, ciudades, industrias, etc. Es el método ya seguido por Eratóstenes, Estrabón y Ptolomeo, sin tener en cuenta que éstos escribían para adultos. Hasta antes de la reforma de Ritter, el número de hechos geográficos compilados en los manuales aumentaba cada vez más, en detrimento de las descripciones. De ello son ejemplos Hübner (*Brief question from old and new geographies 1693*) y el *Peter Parley*, tan

sabiamente criticado, el último, por Tolstoy, después de haberle experimentado en su célebre escuela de Yasnaya Polyana. Con el desarrollo de la Geografía, era de esperar una fiebre de libros de esta ciencia en sus varias direcciones. Entre ellos debe citarse el *Handbook of Commercial Geography*, de Chisholm, de cierta importancia y con una preciosa indicación acerca del valor de este estudio; pero, sin una firme fundación sobre los principios científicos, todo está condenado por anticipado, como lo ha reconocido el autor de otro libro muy corto y muy sustancioso, J. Scott Keltie (*Applied Geography*). La Geografía comercial no es una rama de un todo ampliamente formado de muchas informaciones desunidas é infecundas, desprovistas de la animación que infunde la relación de causa á efecto y la acción y reacción entre el hombre y la naturaleza; sino más bien el objetivo hacia que tiende toda Geografía con fines de enseñanza, y de hecho el aspecto esencialmente humano de un estudio del cosmos. Mucho de esto es aplicable á la Geografía histórica. La lectura de la historia de los descubrimientos geográficos y del desenvolvimiento de las actuales divisiones políticas del globo, en manuales como el de Jacob (*Geographical Discovery*) y de Keith Johnsthor (*Historical Geography*), es de sumo interés y despierta el deseo de estudiar más ampliamente las causas geográficas que últimamente han determinado los destinos de las naciones.—Respecto de la Geografía general, los libros de texto son legión, aunque en su mayor parte carecen de condiciones para ello; pues lo que menos tienen en cuenta, y es lo más importante, son las condiciones de desarrollo mental de los alumnos. Marcando una transición del viejo al nuevo tipo, está el de Fry (*Text-book of Geography*), en el que se concede la debida consideración á las divisiones políticas y á las condiciones climáticas; pero se resiente de falta de explicación, de pobreza de descripciones y de desconcierto, de carencia de unidad en las grandes concreciones, de pobreza de diagramas, así como de

la tendencia á insertar informaciones geológicas innecesarias. La misma opinión tiene el autor de los titulados *A scientific Geography*, de W. Heaton; *The Cambridge County Geography*, de Dutt. En cambio, pueden y deben recomendarse los siguientes: *Asia*, de Miss Reynold; *School textbook of Geography*, de Lyde; *The round world*, de Fairgriev; *Lands beyond the Channel*, de Mackinder; *The elementary Geography*, de Herbertson: todos ellos muy bien documentados de mapas, atlas y diagramas, perfectamente ponderadas las relaciones mutuas de hombre y naturaleza, y apropiados al desarrollo intelectual del alumno de escuela primaria.—El autor del artículo termina diciendo: «Se ha demostrado que, á pesar de la gran actividad desplegada en el dominio de la Geografía, el adelanto observado durante las dos últimas décadas ha sido muy pequeño y que los escritores de manuales, por no mirar de frente al fin pedagógico, han impedido más que alentado el movimiento en que han tomado parte con sus pulidas exposiciones, con su falta de explicaciones, con su apropiación sin crítica de las cosas modernas, con su tendencia á prescindir del uso de los atlas, son responsables en no escasa parte del desdichado trabajo geográfico de los niños de las escuelas, puesto que el maestro ha de contar, en primer término, con un libro de texto aceptable. Todo el mal proviene de que con frecuencia los autores de esos libros ni son geógrafos, ni pedagogos, sino simples compiladores. Hay, sin embargo, brillantes excepciones. Lo que sucede es debido á que se han anticipado á aplicar, sin las convenientes modificaciones, un método que de otro modo hubiera sido fructuoso, sobre todo, que se han valido de él no contando con que hay que adaptarlo al desarrollo mental del educando. En este sentido se ha de orientar el trabajo futuro.

El dibujo en la Geografía, por J. A. Johnston.—En los últimos tiempos, se ha despertado un interés considerable por la Geografía. A ello han contribuído los trabajos de Mr. Mackinder y del Dr. Herbertson, el establecimiento de una escuela

especial de Geografía en Oxford, los nuevos métodos propagados por la Asociación geográfica y el *Geographical Teacher* y el *Journal of Geography*, principalmente en lo que se refiere á la enseñanza de la Geografía en la escuela secundaria. La Geografía, como la Geometría, han experimentado una verdadera revolución; pero con esta diferencia: que la primera, como materia, se ha desarrollado poco ó nada en los últimos 1.000 años y el adelanto ha consistido en la enseñanza, mientras que la segunda se ha perfeccionado enormemente y, en primer término, por lo que se refiere á la ciencia, mucho menos relativamente á su enseñanza. El profesor Mackinder ha dicho que los niños tienen muy poco interés por los mapas y, en cambio, gozan extraordinariamente con las narraciones de viajes. Hoy ellos aprenden su historia por medio de cuentos y lo mismo la literatura, la sagrada escritura y hasta la aritmética. Antes acaso se usaba menos de este procedimiento, ahora se le emplea demasiado. Mr. Mackinder ha definido la Geografía «pensamiento de las formas» (*thinking in shapes*), y con arreglo á este concepto debe proceder el maestro á enseñarla. Hay que familiarizar al alumno con la figura de los continentes, y para ello lo mejor es, en vez del uso del mapa ó del atlas, el dibujo en colores en el encerado, que aquéllos imitarán en sus cuadernos. No falta quien crea que el trazado de los mapas de Europa, Asia, Escocia, es insuperable para niños de 8 á 12 años; pero, aparte de que no se trata de que hagan una obra de arte, bastan unas cuantas líneas, bien elegidas, para tener idea gráfica de los continentes. El estudio de éstos como un todo es esencial. En las escuelas primarias elementales, la Geografía se hará continente por continente; y al final del curso se estudiará el Imperio británico. En las intermedias y superiores, se realizará más bien el estudio del conjunto, y de seguro que los muchachos no tropezarán con dificultades, habituados como vienen al dibujo de los mapas. Continentes, no regiones, parece ser lo más apropiado á la men-

talidad del niño pequeño; reflexiónese que en ese momento hay que valerse mucho de la memoria y que el método regional es demasiado complicado. Ante todo, el maestro debe ser muy hábil en el dibujo de mapas. El viejo sistema de recitar largas listas de montes, cabos, ríos y ciudades ha pasado de moda. La explicación ha de ser constantemente ilustrada con el lápiz, rápidamente manejado, lo mismo en el encerado que en el libro de memorias, en una excursión, usando colores distintos: para las alturas, el verde y el amarillo; para los pueblos, el rojo; para los mares, el azul; etcétera. A ser posible, se deben trazar mapas de memoria. — Todo lo indicado puede, naturalmente, aplicarse á las escuelas intermedias y superiores, con las variaciones consiguientes á la edad de los educandos. En la Sección 5.^a, las muchachas se habitarán á dibujar el mapa de Inglaterra de memoria, mostrando la relación entre la constitución orográfica y la geológica, á representar gráficamente la diferencia de población de los países europeos, á hacer la descripción de un viaje, etc. Claro es que el asunto ha de animarse con las relaciones de excursiones célebres y con la biografía de los grandes descubridores de tierras, que tanto interesan á los niños (y á los que ya no lo son). La Geografía, en suma, desde el punto de vista educativo, es un adiestramiento del ojo y de la mano. — ADOLFO A. BUYLLA.

FRANCIA

Revue pédagogique.—*París.*

SETIEMBRE

Ellen Key y la cuestión de la educación, por Matilde Parmentier.—Sus libros, tan discutidos en Francia, sobre *El Amor y el matrimonio* y *El siglo de los niños* han conquistado una gran simpatía y un valor incontestable á su independiente y poderosa personalidad, la cual es analizada, principalmente en su aspecto pedagógico, por la autora del artículo. Ellen Key nació en 1849 y gozó de una infancia dichosa y libre, en plena actividad física y moral, en uno de los lugares más poéticos del Sur de

Suecia. Perdura la influencia de esta «comunidad con la belleza de las cosas», en que también se desliza parte de su juventud, á través de su vida entera. Cuando nos habla de la educación, ha de exigir para el niño, antes que ningún otro derecho, el que tiene á la vida de familia, «la única que puede asegurarle la independencia necesaria para el desenvolvimiento de su personalidad, la paz solitaria y profunda propicia al florecer del pensamiento y la libre cultura personal por la libre elección de las lecturas y el contacto directo con las realidades y las bellezas del mundo exterior». A los 20 años acompañó á Estocolmo á su padre, que, librepensador y muy significado en la política radical progresista, se encargaba de la dirección del *Aftonbladet*, sirviéndole de secretaria; después, de activa colaboradora. Entonces conoce á los hombres principales de Suecia y de Noruega. Las influencias que sobre ella ejercieron Ibsen y Björnson fueron capitales para la formación de su espíritu y la orientación de su vida. La ganan la política y la ciencia social. Como Ruskin, que, en la soledad de los Alpes luminosos y espléndidos, se pregunta con angustia si tiene derecho á gozar tranquilo de su pasión por la naturaleza, cuando de todas partes se eleva el terrible llamamiento del dolor humano, pudo decir Ellen Key: «He nacido para el campo y la soledad; ellos me han producido; pero me han emancipado la actividad social y la simpatía humana.» En efecto, después de los viajes que hace con su padre á los principales países de Europa, se entrega á esa vida activa y fecunda, de abnegación y de olvido personal, que la caracteriza en la enseñanza, principalmente en la educación popular: primero, en una escuela superior; después, cuando traba amistad con el Dr. Nyström, fundador del Instituto Obrero, de Estocolmo, y durante 20 años, en esta institución y en el extendido y apasionador movimiento que inicia, así como en el feminismo.—En esta cuestión, Ellen Key toma una posición especial. Su culto del niño tenía que llevarla á poner sobre todas las dotes de la mujer, la maternidad: «Las feministas deben

reconocer—dice—que el límite de sus derechos debe detenerse donde comienza el derecho de otro. ¿No comprenden que, en el límite de su libertad individual, encuentra la mujer el derecho de este otro ser: el niño probable, y que no le es dado hipotecarle ese derecho de propiedad, que constituye su fuerza vital?»—De sus ideas sobre la educación ya hemos indicado algo; para ella vale tanto como «activar con una fuerza cada vez más recia, en un combate incesante contra todas las influencias que aminoren, la evolución de la vida hacia formas siempre superiores». Su último término será la formación de la conciencia individual, esplendor y dignidad de la persona (la voluntad de potencia de Nietzsche), y con un objetivo de felicidad, que es para el individuo el resumen de todos sus derechos. El más poderoso de los factores de esta educación en libertad es la casa, la familia, ya se ha dicho.—La autora del artículo compara con estas ideas la organización opresiva y mecánica de la escuela y de todo el instrumental pedagógico que se emplea en Francia y, en general, en la pedagogía corriente por el mundo. A quien tache de exageradas las críticas de Ellen Key, le recomienda *Le livre de mon ami*, de Anatole France.

El feminismo de Auguste Comte, por Ch. Jacquard.—El gran filósofo positivista escribía á Stuart Mill, el 5 de Octubre de 1843: «La esclavitud social de las mujeres será necesariamente indefinida, porque descansa sobre una inferioridad natural, que nada podrá destruir». Por otra parte, no cesa de clamar en pro de una «revolución femenina», «que debe ahora completar la revolución proletaria», ni de solicitar la entrada de las mujeres en el positivismo, única doctrina susceptible de abrirles «una noble carrera social» y de asegurarles «justas satisfacciones personales». El autor explica cómo no hay contradicción entre los dos asertos de Comte, fundándose en sus cartas á Mill y á Clotilde de Vaux, en el *Catecismo positivista*, el *Discurso sobre el espíritu positivo* y la *Política positiva*.

Entre las colegialas rusas, por M. A.

Lirondelle.—Es una conferencia dada á las alumnas mayores de las escuelas de Lila, á la vuelta de un viaje á Rusia con motivo de las fiestas de Gogol. El autor visitó, en San Petersburgo y Moscou, un Instituto y varios gimnasios. Estos corresponden aproximadamente á los colegios y liceos franceses, y son, ó privados, bajo la inspección del Estado, que confiere á sus títulos las mismas prerogativas que á los de los oficiales, ú oficiales, esto es, pertenecientes á los establecimientos de la Emperatriz María, contemporánea de Napoleón, muy preocupada de la educación de las mujeres y fundadora de muchas instituciones al efecto, para cuyo desenvolvimiento legó 10.000.000 de francos. Los gimnasios oficiales no suelen recibir más que alumnas externas y medio pensionistas y de todas clases y condiciones. Los Institutos, en cambio, son internados y sólo para las muchachas que reúnan circunstancias determinadas de rango, nobleza, orfandad, etc. Los gimnasios trabajan por la instrucción; los Institutos, por la educación y las artes del buen parecer. Según el propio Gogol, su ideal se traduce en el siguiente programa: 1.º) francés, para dicha de la vida de familia; 2.º) piano, para placer del marido; 3.º) costura y bordado de bolsas y sorpresas. El autor describe alguna de estas instalaciones principescas y comunica impresiones de sus enseñanzas y resultados.

La conquista de las alas, por M. E. Lavisse.—Discurso á los niños de las escuelas municipales de Nouvion-en-Thiérache, sobre globos y areoplanos, á propósito principalmente del vuelo de Blériot sobre el canal de la Mancha. Su significación para la ciencia y la vida, para la guerra y la paz del porvenir.

La evolución de la novela alemana en el siglo XIX, por M. G. Raphanl.—Estudia el autor el libro de Pineau del mismo título (Hachette, 1908).

Crónica de la enseñanza primaria en Francia.—Extractos de la Memoria anual del Inspector de Academia de la Marna alta. Contra la enseñanza libresco, mecánica, niveladora y opresora de la

escuela. Una democracia sólo vive de la combinación armónica de toda suerte de iniciativas.—*La protección de los animales*. Circular del Ministro de Justicia.—*Orfelinato de la enseñanza primaria*. De 1.º Enero á 1.º Agosto, se aumentó con 115 huérfanos; las 76 familias á que pertenecen recibirán 75.080 francos. La obra cuenta 40.000 miembros.—*Una escuela de reforma*, M. Bonjean, juez en el tribunal del Sena, dona al departamento del Norte, por un período de 50 años, 131 hectáreas de terreno, y definitivamente la parte de él en que se levanten las construcciones. La donación se destina á la escuela de reforma de los niños retrasados ó viciosos, que será fundada por el departamento.

Al través de los periódicos extranjeros.—*Estados Unidos de América*, por A. Gricourt.—Progresos de la educación en 1908. Memoria presentada por H. W. Holmes, de Harvard University, á su Consejo universitario. Son dignos de mención: lo referente al proyecto de ley Stephenson sometido al Congreso para transformar la Oficina de Educación actual en un Ministerio con plenos poderes de centralización y de inspección, unidos á un secretariado de Estado; los progresos de la enseñanza obligatoria, del teatro educativo (Nueva York), y de los jardines y campos de recreo escolares.—Australia, que hasta ahora copiaba á Inglaterra en materias de enseñanza, empieza á inclinarse hacia la orientación americana.—*Alemania*, por E. Simonnot. La Cámara de los señores de Prusia ha votado, después de la Dieta, el proyecto del Gobierno concerniente al sueldo de los maestros mejorando su situación. El sueldo era de 1.100 á 2.180 marcos; en lo sucesivo, será de 1.400 á 3.300, incluso en las más pequeñas localidades. A estas cifras, se añaden las indemnizaciones por residencia pagadas por las ciudades, según su población y recursos. La reforma supone un aumento de 50.000.000 de marcos en el presupuesto, que distribuidos entre 100.000 maestros realizan una mejora personal de 500 marcos al año.—*Bélgica y Suiza latina*, por H. Mossier.—El Barón

Descamps, ministro de Instrucción pública, trata en *L'Ecole Nationale* de la *educación estética* en la escuela popular, insistiendo sobre todo en el empleo de las flores para el adorno de las clases.

Bibliografía.

OCTUBRE

El Congreso de Nancy, por M. Ch Dessez.—Es el sexto que celebra la Federación de las «Amicales» de Francia y sus colonias. Dos fueron las cuestiones sometidas á la asamblea. La primera, se refirió á la «simplificación y adaptación de los programas», para cohonestar la perpetua queja de todos. Los programas recargados son una supervivencia del Imperio, de una enseñanza palabrera, recuerdo de una época en que se prohibía tratar de las cosas cara á cara. La opinión reacciona, sin embargo, un poco á favor de los programas oficiales. El ponente de la cuestión en el Congreso, M. Bertrand, los defiende: «concebidos con un amplio espíritu permiten al maestro que sabe interpretarlos todas las adaptaciones deseables y constituyen verdaderamente las grandes líneas de la instrucción y de la educación primarias». El mal está en la abstracción con que se confeccionan los programas, en la centralización niveladora, en los pormenores de los programas de asignaturas, hechos por los especialistas sin atender á las necesidades elementales de la escuela.—Sobre lo que ésta deba ser, apasiona al Congreso la discusión de los conceptos que de ella ofrecen los Sres. Devinat y Duirenne. Reconocen ambos el valor que tienen los programas y los métodos de 1882 y de 1887 (es decir, la escuela de M. Ferry y de M. Gréard); pero para el primero, la escuela «tiene por objeto esencial procurar al niño aquellos *hábitos y sentimientos*, aquellas cualidades del intelecto y de la voluntad, aquellos conocimientos prácticos que le permitan cumplir más tarde en la sociedad sus deberes de hombre honrado, de buen ciudadano y buen francés»; mientras que M. Dufrenne no quiere esta cultura de hábitos y de sentimientos en vista de un fin predetermina-

do. La escuela debe, según él, limitarse á despertar las inteligencias y á ejercitar las facultades; el niño es quien debe hacerse sus ideas, sus sentimientos y su vida, creando libremente su personalidad. Otra cosa, fuera hacer de él una máquina moldeada por concepciones ajenas, y, por lo tanto, explotable en cualquier sentido. El Congreso votó de acuerdo con M. Dufrenne.—La otra cuestión discutida se redujo al apoyo de algunas peticiones, principalmente administrativas, ya formuladas por Congresos anteriores.—El artículo termina con la mención de las fiestas y excursiones consiguientes, una de ellas á Estrasburgo.

Discurso pronunciado en la clausura del Congreso, por M. Gasquet.—El Director de Instrucción pública dedicó su oración de Nancy al resumen de las discusiones del Congreso, insistiendo en la bondad de los programas y los métodos en cuestión y exponiendo soluciones prácticas para los problemas administrativos pendientes. No se le oculta que el recargo no procede sólo de los programas, sino de la extensión que van adquiriendo las tareas sociales de la escuela, como la propaganda de la higiene doméstica y moral del ahorro y la mutualidad, de los ejercicios de tiro y la educación física, sin contar todas las demás obras post-escolares y los patronatos. Pero todo ello constituye la gloria del maestro de la República. En cuanto á la intervención del maestro en la política, recuerda el consejo de Julio Ferry: que prepare electores, pero que no haga elecciones.

El Congreso Nacional de las «Petites A.», por M. Ed. Petit.—Después de los Congresos de París, Lyon, Saint-Etienne y Montpellier, han vuelto á reunirse las asociaciones escolares de antiguos alumnos en El Havre, donde han celebrado sesiones y fiestas del 15 al 19 de Julio.—El número de estos interesantes grupos de «juventud popular», que perpetúan la influencia de la escuela en Francia, asciende ya á 8.000. Entre maestros y adolescentes figuraron en el Congreso 2.000 delegados y más de 1.500 oyentes. Los problemas de

que trataron se dividieron en dos grupos: cuestiones generales (relacionadas con los patronatos laicos, federaciones, aprendizajes industrial, comercial y agrícola, cultura física, mutualidades, seguros, etcétera, etc.) y cuestiones femeninas (la educación del hogar, los juegos y fiestas, etc.). Asistieron al Congreso y desplegaron gran actividad en sus tareas muchas mujeres.—He aquí las conclusiones principales: 1) que los padres, así como los amigos de la escuela laica, sean admitidos á formar parte de las *Petites A.* con los mismos títulos que los antiguos alumnos; 2) que las *Amicales* puedan disponer de las salas de la escuela para sus funciones; 3) que el Ministerio de la Guerra subvencione las asociaciones que se ocupen en la instrucción militar de los jóvenes; 4) que las *Petites A.* sean designadas para dar la enseñanza técnica á los menores de 18 años empleados en la industria y el comercio y que reciban por ello la subvención que previene el proyecto de ley; 5) que las asociaciones organicen en los centros industriales cursos profesionales, utilizando los locales, instrumental y laboratorios de las escuelas técnicas y de las primarias superiores, sin perjuicio de la indemnización correspondiente; 6) que el Parlamento vote el proyecto de ley sobre obligación de la enseñanza profesional para todos los jóvenes de 12 ó 13 años hasta 18; 7) que se ocupen las asociaciones en la educación física, dejando la preparación militar, salvo los ejercicios de tiro, para los instructores del Ejército; 8) que organicen un seguro para hacer frente á los accidentes; 9) que puedan construir casas para su residencia social, previas las declaraciones que determinan las leyes, ó que, en otro caso, se les destine en el edificio de la escuela una sala especial; 10) que las *Petites A.* organicen sus fiestas ateniéndose á su propio personal y recursos, cuidando mucho del sentido laico, artístico y lo más elevadamente poético posible... Muchas más, pues las conclusiones llegaron á 91. Dos fiestas, una consagrada por el Presidente de la República al puerto, á la visita de la escuadra,

otra, á la escuela, á la que han asistido 6.000 mutualistas escolares, de los 10.000 con que cuenta la circunscripción de El Havre, contribuyeron al atractivo de la Asamblea, á la que acudieron jóvenes obreros y campesinos, no sólo de toda Francia, sino también de sus colonias.

Los discursos de distribución de premios, por M. Paul Hazard.—Una revista y una colección de páginas bien escogidas y muy características de esta clase de discursos.

La navegación aérea, por M. L. Poincaré.

J. C. Cavé, por M. Ed. Petit.—Ha muerto el 7 de Setiembre último. Había nacido en París en 1833, y en la gran ciudad desarrolló casi toda su actividad de buen comerciante, inteligente y culto. Como presidente de una Sociedad de seguros, y viendo, en contacto con el dolor y la miseria, las dificultades para la constitución de un seguro de vejez que pudiese hacer frente eficazmente á los malos riesgos, lanza en 1881 la idea de las mutualidades escolares, que empezaron, desde luego, á ensayarse en la Villette. Actualmente hay 900.000 pupilos inscritos en la mutualidad escolar.

Revista de la prensa.—L. PALACIOS.

ENCICLOPEDIA

CARACTER CIENTIFICO DE LA HISTORIA (1)

por el Prof. D. Gumersindo de Azcárate,
Catedrático de la Universidad de Madrid.

(Continuación.)

Pero si la Historia ha de comprender el contenido íntegro de lo que ha sido y es la vida humana, ¿se sigue de aquí que han de ser comprendidos en ella todos los hechos, cualesquiera que sean su carácter y su importancia? Este problema ha dado lugar á la distinción que hacen Lacombe y Bourdeau, el primero, entre *sucesos é instituciones*, y el segundo, entre *sucesos y funciones*. Aquél, después de hacer notar que hay entre los hombres rasgos comunes, una especie de naturaleza común hu-

mana, dice que, además del hombre en general, existe el hombre en singular, que necesariamente se da en todo individuo; mas en éste hay el hombre de una época y de un pueblo, el hombre que tiene una manera de pensar, de sentir y de obrar, que no es ni singular ni general, sino común á un grupo más ó menos grande; esto es, el hombre temporal ó histórico; y estima necesario, para la claridad y la facilidad de las explicaciones, denominar de modo diferente el acto visto como único, esto es, el estrictamente individual, y el acto visto en su semejanza con otros, esto es, el más ó menos general. Y dice: «Llamaremos al uno *suceso* y al otro *institución*. Para los historiadores puramente narrativos, parece que no hay en la Historia más que sucesos; para los sociólogos, no más que instituciones. Sin embargo, el tejido de la Historia presenta en todas partes unos y otras profundamente cruzados y entrelazados; es nuestro espíritu el que los separa. Podemos así decir que el suceso, el hecho histórico, visto bajo el aspecto que le hace singular, es refractario á la Ciencia, puesto que ésta es, desde luego, expresión de cosas semejantes. Pero, de otro lado, toda institución tiene por punto de partida un suceso, aunque no todos los sucesos tengan esta fortuna. El suceso que engendró una institución posee por ello el derecho evidente de entrar en la Historia. La ciencia histórica abraza, pues: primero, las instituciones, las cuales constituyen su principal objeto; segundo, los sucesos, en la medida en que han determinado una institución nueva; en la medida también en que, siendo el efecto del hombre temporal, revelan el poder de las instituciones reinantes. El hecho, considerado por el lado que le hace único, es materia pura de erudición. La Historia nos presenta, por tanto, semejanzas que recoger y particularidades que eliminar. Este trabajo, bien hecho, constituiría ya á la Historia sobre el pie de una ciencia iniciada. Pero en toda ciencia hay una segunda y suprema operación, que es la investigación de las causas.»

Estas observaciones de Lacombe tienen

1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

una base exacta, cual es la distinción entre el hombre que llama general, temporal ó histórico, y el individual; y de ella se ha de partir para determinar qué hechos deben entrar en la Historia y cuáles no. Pero la solución del problema depende de quién sea el sujeto de la Historia, que puede serlo un individuo, un pueblo ó la Humanidad. Si se trata de un individuo, esto es, de su biografía, claro es que los hechos contenidos en ésta no tienen todos ellos que figurar en la historia del pueblo á que ha pertenecido ese individuo, sino tan sólo aquellos que han trascendido á la vida del pueblo mismo. Y lo propio cabe decir de la historia particular de un pueblo, pues de los hechos en ella contenidos sólo deberán figurar en la historia universal aquellos que hayan trascendido á la total vida humana. Por eso, no es la historia de un pueblo la suma de las historias de sus miembros, ni es la historia universal la suma de las historias de los pueblos y de las razas.

Pero, ¿es que en la biografía del individuo se han de incluir todos los hechos de su vida, por insignificantes que sean? ¿Es que en la historia particular de un pueblo, todos los realizados por éste, cualquiera que sea su importancia? Ciertamente que no; en una biografía no se incluyen jamás todos los hechos realizados por el individuo cada día y desde el primero de su existencia hasta el de su muerte: se incluyen tan sólo los que sirven para dar idea del carácter y modo de ser de la persona: porque otra cosa, ni es posible, ni conduce al fin con que la biografía se escribe. Y lo propio cabe decir, exactamente, de las historias particulares de los pueblos (1).

En cuanto á la preocupación por parte del autor respecto de las semejanzas, ella nace de que, mediante las mismas, son posibles la abstracción, la generalización y la inducción, necesarias, las dos primeras, para la clasificación de los hechos y el

discernimiento de lo común en ellos en medio de lo vario, y la última, para inducir las leyes biológicas.

Por lo que hace á la distinción entre el suceso y la institución, si bien se mira, ella depende de que se trate de hechos concretos y determinados ó de hechos complejos; de que se trate de hechos que por su índole y carácter son transitorios y pasajeros, sin ser causa ú ocasión de otros más ó menos permanentes, ó de hechos que revisten este último carácter.

Finalmente, no podemos admitir que la investigación de las causas sea una segunda operación en la Historia, porque es esencial y debe ser la primera.

Bourdeau, estimando que la vida humana se resuelve en hechos, considera importante conocerlos todos para darse cuenta plenamente de la actividad y de la razón. «Los historiadores, sin embargo—añade—, no estudian nada más que un pequeño número de ellos, cuyo interés es más imaginario que real; y si su exclusión sistemática mutila el objeto de la Ciencia, su elección arbitraria le empuja por una senda falsa. Los hechos excepcionales, por accidentales y transitorios, llaman la atención pública y son muy notables; al paso que los hechos comunes, por regulares y continuos, apenas despiertan la curiosidad, á causa de su misma vulgaridad, y pasan casi inadvertidos». Estos dos grupos de hechos constituyen para él los *sucesos* y las *funciones*. Entiende por sucesos los hechos en apariencia notables que, á causa de su carácter de singularidad, interrumpen la condición habitual de las cosas; y comprende bajo el nombre de funciones el conjunto de hechos ordinarios que, por producirse con orden, no causan asombro.

Como se ve, la distinción que hace Bourdeau no corresponde exactamente con la de Lacombe, y es, á nuestro juicio, arbitraria, porque en la Historia deben comprenderse lo mismo unos que otros hechos. Los excepcionales, no por ser transitorios son siempre accidentales; de ellos son buen ejemplo las revoluciones; y en cuanto á las que llama funciones, esto es, los hechos regulares y continuos, no por-

(1) Por eso, sin duda, Bernheim, después de decir que la ciencia de la Historia es un saber conexo, orgánico y cierto de un campo particular del mundo fenomenológico, añade que comprende el conocimiento que de un modo particular sea para nosotros precioso. (Citado por Benedetto Croce, en su trabajo sobre *Il concetto della Storia*.)

que despierten la curiosidad menos que los otros, dejan de ser los más importantes para el historiador, porque esa regularidad y esa continuidad están mostrando, de una parte, que son expresión del carácter, del modo de ser de un pueblo y de la misma Humanidad, y expresión, de otro lado, de una ley biológica.

No puede, por tanto, servir de criterio para discernir qué hechos deben ser investigados y consignados por la Historia esa regularidad ó irregularidad, porque puede muy bien suceder que lo accidental y transitorio trascienda y produzca hechos que sean regulares y continuos.

En conclusión: las ciencias históricas se proponen conocer los *hechos*, los cuales son expresión de la naturaleza del ser de quien se trata, siendo cada uno concreto, determinado y distinto, todos efecto de alguna causa y expresión de una idea, y todos producidos sucediéndose en el tiempo. Y decimos que son expresión de una idea porque, como dice Seignobos en su obra *El método histórico aplicado á las ciencias sociales*, criticando el punto de vista de Comte, que pretendía basar la Sociología en la observación de los hechos exteriores, éstos «son tan sólo el producto de estados interiores; y estudiarlos por sí solos, sin conocer los estados psicológicos que los motivan, sería tanto como querer comprender los movimientos de una orquesta sin saber la música que interpreta».

De ahí que la Historia, en la integridad de su concepto, tiene que hacer tres cosas: recoger los hechos, ordenarlos y explicarlos; tarea que, por virtud de una aplicación del principio de división del trabajo, se distribuye entre los que á ella se consagran.

III

Expuestos los requisitos del conocimiento científico y expuesto el objeto de la Historia, veamos si ésta los reúne.

¿Puede ser total? Para que lo sea con relación á cada hecho particular, basta con que se conozca en su integridad, esto es, en su manifestación externa, en el fondo de que es expresión, en la causa que lo ha determinado y en sus relaciones con

otros hechos. Y lo propio cabe decir cuando se trata de un hecho complejo, comprensivo de varios concretos: porque, así como tratándose del individuo es un hecho el de cada momento, y lo es el más amplio, que abarca un período de su vida, y lo es el total realizado durante toda ésta, de igual modo puede decirse de los hechos de la Humanidad.

Pero aquí surge uno de los reparos puestos al carácter científico del conocimiento histórico, porque se dice: «Esa *totalidad* exigida se deriva de la *unidad*, y ¿cómo cabe que ésta se dé, cuando se trata de la inmensa variedad de hechos que comprende la vida de un pueblo, ó de la inacabable de los que constituyen la de la Humanidad?» Si no cupiera, no sería posible una historia universal humana: cabría tan sólo la suma de las historias particulares de los pueblos y de las razas, ó de las épocas y períodos, ó de los distintos fines de la actividad; y, sin embargo, á la vez que la Historia ha ensanchado su esfera de acción, no contentándose con la del mundo clásico, como hacía hasta no ha mucho, sino incluyendo en sus investigaciones hasta los tiempos prehistóricos en el tiempo, y hasta los pueblos salvajes en el espacio, y no contentándose con escudriñar únicamente la vida política, sino haciendo lo propio con la religiosa, la científica, la artística, la económica, etc., á la vez se ha ido acentuando la tendencia á considerar eso, que es tan amplio y comprensivo, como un todo, á afirmar lo uno y lo común en medio de esa extraordinaria variedad, á establecer leyes de vida, que presiden á ésta en todo momento y lugar. Y es que esa unidad tiene dos bases manifiestas: una, la del sujeto, y otra, la del objeto. El sujeto de la Historia es uno, porque es siempre el hombre el autor del hecho, de la vida; y el objeto es uno, porque es siempre humano el hecho vivido. Por eso es posible establecer relaciones entre los hechos realizados, lo mismo por el hombre civilizado que por el no civilizado, y por eso es posible mostrar la evolución de un orden de la actividad, de una institución, desde los tiempos prehistóricos hasta hoy. La his-

toria de la Religión comprende, desde el animismo del hombre primitivo, hasta el racionalismo cristiano de nuestros días; como la del Arte comprende, desde los toscos dibujos que trazó aquél en las cavernas del troglodita, hasta los cuadros premiados en las Exposiciones actuales; como, viniendo á cosas particulares, la de la guerra comprende, desde la que no conocía otras armas que el arco y la flecha, hasta la que hoy emplea los cañones de tiro rápido y los acorazados y torpedos; y como la de la navegación comienza con el primer tronco de árbol ahuecado para convertirle en canoa, y termina con los soberbios trasatlánticos que surcan al presente los mares.

Pero de igual modo se niega por algunos que el conocimiento histórico pueda ser sistemático. Según Schopenhauer, «le falta el carácter fundamental; á saber: la subordinación de los hechos conocidos», y añade: «En Historia no hay sistema, como en todas las demás ciencias; la Historia es un saber, no es una ciencia... Las ciencias son sistemas de nociones generales; tratan siempre de géneros; la Historia, de cosas individuales.» Y, como observa el Sr. Ribera, cosa parecida vienen á decir Buckle, Bourdeau, Kidd, Ottokar, Lorenz, Droysen y el mismo Seignobos.

El error de estos escritores nace, de un lado, de suponer que sólo cuando se afirman leyes ó principios hay ciencia; y de otro, de preocuparse del estado actual de las históricas, en lugar de atender á lo que pueden ser en idea y de lo que han progresado á través del tiempo.

Cabe en la Historia sistema, claro es que no al modo que en la Geometría, sino al propio del objeto que investiga y trata de conocer. Las verdades aquí se muestran sistematizadas cuando se ven relacionadas entre sí, tales como lo están en la realidad los hechos; cuando en éstos se distingue lo uno y común, de lo particular de cada cual; cuando, después de recogidos aquéllos, el historiador los ordena, los clasifica y los explica; cuando le es dado, abstraendo, mostrar el carácter de una civilización y, generalizando é induciendo, revelar las leyes que presiden al desarrollo de la

vida, y cuando, estableciendo el enlace entre la obra de los distintos pueblos y de las distintas épocas, logra presentar la unidad de la obra toda de la Humanidad á través del tiempo y del espacio, aspiración que está implícita en toda división de la Historia que pretenda fundarse en la realidad.

Lo que no puede exigirse á la Historia es la revelación de principios, porque éstos cabe que sean verdaderos y no haberse realizado. Lo propio de ella es tan sólo el conocimiento de los *hechos*, porque el de las *leyes biológicas* es rigurosamente asunto de la Filosofía de la Historia, y el de los principios lo es de la Filosofía. En el orden de la Naturaleza ya es otra cosa, porque, en él, lo que *es* es siempre lo que *debe ser*; y por eso Leverrier pudo por el cálculo deducir la existencia del planeta Neptuno allí donde la observación lo halló después. Pero en el orden humano no ocurre eso; y así el filósofo que afirma la verdad de un principio jurídico, social, religioso, etc., si se le dice que no existe ni ha existido, contesta: «Pues debe existir, y, si es verdadero, llegará á existir.» Por eso las ciencias naturales no dictan ni pueden dictar reglas de conducta á la Naturaleza, mientras que las ciencias llamadas morales y políticas las dictan al hombre constantemente; y así, en la esfera económica, en la que para un fin útil se relaciona con la Naturaleza el hombre, éste tiene que sujetarse á los principios y á las leyes que imperan en la vida de aquélla.

Ni cabe que el historiador llegue, empleando la generalización y la inducción, á afirmar principios: porque, si cupiera, en los comienzos del siglo último se habría visto obligado á proclamar como tal principio la esclavitud, ya que ha existido constantemente en el tiempo; y, sin embargo, lejos de eso, filósofos, jurisconsultos y economistas proclamaron el principio de la personalidad, y, por consiguiente, de la libertad, y la esclavitud ha sido abolida.

¿Y puede reunir el conocimiento histórico el requisito de ser verdadero? No es extraño que se haya puesto en duda, recordando que Descartes censuraba á

D'Aguessau porque perdía el tiempo en leer á Tucídides, y que Royer-Collard decía: «Un hecho no me inspira sino desprecio». Y es que para ambos filósofos sólo tenían valor los principios, aquellos de los cuales, por tenerlos por meras abstracciones, decía Burke, el célebre orador que tanto tronó contra la Revolución francesa, que odiaba hasta las palabras en que se expresaban. ¿Cómo ha de darse la verdad en cosa tan despreciable? Además, se parte del supuesto de que sólo merece el título de verdadero aquello que lo es antes y después, siempre; y así sólo es verdad la verdad eterna, y, por tanto, que no cabe se diga de la verdad de hecho, puesto que, naciendo con él, antes no existía. Ciertamente, mientras el hecho, el objeto que se trata de conocer, no se ha producido, no cabe que se dé su presencia en el espíritu; pero después de producido y conocido, si lo es en su integridad, la verdad subsiste para siempre; y por eso ha dicho un escritor, con razón: «Hay verdades que nacen, pero no hay verdades que mueren.» Hoy es tan verdad la reciente guerra entre Rusia y el Japón, como lo es que la suma de los tres lados de un triángulo es igual á dos rectos.

La verdad, como más arriba queda dicho, consiste en la ecuación entre lo que es el objeto y su representación en el espíritu: en la vista de aquél por éste tal como él es; y dándose esta coincidencia, hay verdad, trátase de un ser, de una propiedad ó de una relación, de un principio ó de un hecho, de la esencia de un ser ó de sus manifestaciones en el tiempo, de su vida. Dígasenos si, caminando en busca de la verdad el filósofo y el historiador, no se hallará igualmente satisfecho el espíritu del uno como el del otro, cuando el primero llegue á conocer y demostrar un principio, y el segundo á conocer y mostrar un hecho; si quedará menos satisfecho Savigny del resultado de su esfuerzo empleado en el estudio del derecho *positivo* de Roma, que Kant en el empleado por él en el estudio del derecho *natural* ó racional. El error en este punto nace del prejuicio tradicional de suponer que la Cien-

cia *ex universalibus constat*, circunstancia que sólo cuadra á las filosóficas.

Falta tan sólo examinar si el conocimiento histórico reúne el cuarto de los requisitos que exigíamos al científico; esto es, si puede ser *cierto*. Ya queda dicho que la certidumbre consiste, no en la demostración, como se dice á veces, porque ése es un género especial de certidumbre, el propio de las ciencias racionales, filosóficas. La certidumbre consiste en tener conciencia de la verdad, en responder de ella, en saber que se sabe y por qué se sabe, en poner de manifiesto el medio, el procedimiento, el método empleado para lograrla.

Precisamente los argumentos que con más frecuencia se formulan por los que niegan que el conocimiento histórico puede merecer el concepto de científico, se refieren á la certidumbre.

Se dice: ¿cómo es posible el conocimiento exacto, seguro, de los hechos, cuando para conocerlos no tenemos otra fuente, aparte de las llamadas *pruebas*, que la observación propia ó la ajena, consignada en el testimonio y conservado éste por la tradición, ó expresado en los monumentos, ó en las narraciones? En efecto; salta á la vista que nuestros sentidos nos engañan con frecuencia; ni cabe tampoco desconocer que el testigo de cuyo testimonio nos fiamos puede conducirnos á error, por malicia ó por incapacidad; ni que podemos equivocarnos al interpretar una tradición, una inscripción ó un texto. Basta, para darse cuenta de estos peligros, atender á lo difícil que es al historiador político de nuestros días apreciar con exactitud los hechos que ocurren en esa esfera de la actividad, dada la incertidumbre á que conduce la diversidad de relatos que de ellos se hacen bajo la inspiración del interés ó la pasión de partido.

Pero siendo todo esto cierto, ¿no lo es también que son dos tendencias naturales en el hombre, así la de decir verdad como la de creer que se dice? Tan es así, que, si ellas no existieran, sería imposible la vida social. De otro lado, la Lógica,

que es la ciencia á que corresponde este asunto, tiene una sección, la llamada Crítica, en la cual se estudian los requisitos de cada una de las especies de certidumbre, una de ellas la histórica, y se dictan reglas para discernir el valor de los testimonios, á fin de llegar á la posibilidad de afirmar un hecho como cierto. Así, por ejemplo, no se da ningún valor á la tradición que consagra un hecho imposible, ni, aun cuando sea posible, si ha pasado tiempo desde que se inventó la escritura ó la imprenta y no se ha consignado por uno de estos medios lo que antes se había trasmitido oralmente. Ni se toma al pie de la letra la inscripción consignada en una moneda, en la que se supone que un rey ó un emperador ejerce sobre ciertos territorios una soberanía que ha perdido hace mucho. Ni se atribuye el mismo valor al testimonio de un historiador que ha sido testigo presencial de los hechos que relata, que al de quien ha vivido á gran distancia del tiempo en que ocurrieron. Ni se estima de igual modo el del que ha sido autor del hecho, que el de aquel que, desinteresada é imparcialmente, lo ha presenciado desde fuera. Ni, finalmente, es el mismo grado de certidumbre cuando se apoya en varios testimonios conformes, que cuando hay entre ellos divergencia; etc., etc.

Seignobos resume la doctrina referente á este particular, diciendo que la Crítica se divide prácticamente en tres series de operaciones, que designa con estos nombres: Crítica de interpretación, Crítica de sinceridad y Crítica de exactitud, á las cuales añade, como operación previa á todas ellas, la que llama Crítica de procedencia, que tiene por objeto determinar el autor de la fuente ó documento. Y en otro lugar de su obra enumera hasta siete motivos que puede haber para tener por sospechoso un testimonio.

En conclusión: suele oponerse la facilidad con que se puede incurrir en error, cuando se trata del conocimiento de un hecho, á la seguridad con que se afirma un principio racional, y, sin embargo, ¿se ocurriría á nadie poner en duda la certi-

dumbre con que yo afirmo el hecho de que Napoleón III fué emperador de Francia? Y nótese que si hubiéramos de renunciar á la certidumbre de esta esfera, heriríamos en su base cuantas sentencias se han dictado por los Tribunales de Justicia, ya que lo que en ellas se resuelve y declara es que tal ó cual hecho se ha llevado á cabo de conformidad con el Derecho: porque el tratado de pruebas judiciales no es ni más ni menos que una aplicación de esa parte de la Lógica á que antes nos hemos referido.

No tienen, por tanto, razón, ni Schelling, para quien la Historia es la antítesis de la Ciencia, ni Schopenhauer, que niega la posibilidad de una ciencia de la Historia.

IV

Como queda dicho más arriba, pueden clasificarse en tres grupos los pensadores que han expuesto su opinión sobre si el conocimiento histórico tiene el carácter de científico, ó, lo que es lo mismo, si la Historia es ciencia. Lo afirman unos resueltamente, como Kant, Richard, Rickert, Mortét, Xenopol, etc. La niegan otros, como Schelling, Schopenhauer, Labriola, Croce, Gentile, Schnürer, etc. Y otros reconocen sólo en parte la condición científica de la Historia, como Buckle, Bourdeau, Droysen, etc.

Pero no necesitamos apelar á pensadores extranjeros para exponer estos diferentes puntos de vista: porque precisamente, y no en fecha remota, los han expuesto, como más arriba queda dicho, tres distinguidos é ilustres profesores: el señor Dorado Montero, en un artículo publicado en *La Lectura* (Junio de 1903), titulado *Sobre el carácter científico de la Historia*; el Sr. D. Julián Ribera, en un librito breve, pero sustancioso, *Lo científico en la Historia*, y el Sr. D. Rafael Altamira, en el suyo, no menos interesante, *Cuestiones modernas de Historia*. Para el primero, no sólo es ciencia la Historia, sino que es la única. Para el segundo, no lo es, ni lo será nunca. Para el tercero, es ciencia, pero no la única.

Comienza el Sr. Dorado por extrañarse

que haya quien niegue la condición de científica á la Historia, cuando, en su sentir, toda ciencia es Historia. Para él, lo no observable no es conocible para nosotros, y puede ser, á lo más, materia de imaginación, conjetura ó hipótesis, sin que puedan constituir un saber á que acompañen aquellas condiciones de verdad, seguridad, positividad, certeza y demás que, al decir de los lógicos, tiene que revestir todo conocer científico. Para él, toda ciencia es inexcusablemente fenomenológica, y siendo fenomenológica, es Historia; materia bruta, de la que la prensa de la especulación extrae, mediante continuadas presiones, el jugo quintaesenciado de las ideas y de los conceptos generales, con los que luego, según dicen, se ocupa la Ciencia, que por eso *ex universalibus constat*. Cuanto vive, se mueve y se produce en el mundo puede ser conocido, y entre ello está la Ciencia misma, en tanto que fenómeno conocible, y la historia de ella y la historia de esta historia. El que obra de distinta manera es el que hace afirmaciones de las que se llaman «sin base», «inconsistentes», «en el aire»; es aquel cuya ciencia no es tal ciencia, sino suma de hipótesis aventuradas, de presunciones, de suposiciones, de «teorías reñidas con la realidad, incompatibles con la práctica». Hay ciencias, como las naturales, que se han reducido en un principio, ó se reducen todavía, á coleccionar hechos, á observarlos, á agruparlos y clasificarlos, para encontrar después las leyes comunes de su producción, la manera constante como se verifican los respectivos procesos, con el fin de, conocida ésta, categorizarla, convertirla en la mente del sujeto en idea general, en concepto general, en un principio que permita, al par de otros análogos y juntamente con ellos, pensar y discurrir *en abstracto*, sin referencia especial á ningún caso concreto.

La Ciencia (y la Filosofía, que no es más que ciencia)—sigue diciendo el señor Dorado Montero—no se inventa de golpe y por obra tan sólo de un buen talento natural, de un entendimiento despierto y ágil, como muchos han creído y han con-

tinuado creyendo. Basta recordar el procedimiento de que se sirven los naturalistas, y también los matemáticos, no obstante la creencia común de que las Matemáticas son ciencias en que no hay nada de experimental, para reconocer que sus investigaciones tienen carácter histórico; esto es, realista, de observación concreta y circunstanciada. Pues lo mismo acontece cuando se trata de los seres humanos, los cuales forman parte de la Naturaleza y obran conforme á las exigencias de ésta y obedeciendo á sus leyes; y la historia del hombre no es más que el conocimiento del hombre y de su conducta, que es decir de sus hechos; conocimiento que no puede ser logrado sino por los mismos modos, como se logra todo otro conocimiento; á saber: por la observación; y entraña iguales aspiraciones mentales de catalogación y clasificación, generalización é inducción, de que resultan los conceptos, las ideas, y los juicios y racionios de índole general y abstracta, que tiende á formular el hombre de ciencia. Las crónicas de sucesos más ó menos menudos, más ó menos importantes, no son historia, para los que conciben ésta «á la moderna», pero sí lo son para los que la conciben «á la antigua»; no son historia propia de pueblos ó individuos adultos, y preciso es pasar por ella para llegar á ésta. En los hechos humanos, intervienen causas de orden psicológico, de orden cosmológico y telúrico, de orden social, causas muy variadas, cuya averiguación y explicación no sólo no les está vedada á los historiadores, sino que constituye, cuando lo sean de verdad, una de sus obligaciones, la principal acaso; ya que nadie sostendrá hoy que aquéllos hayan de limitarse á ser no más que puros registradores de los acontecimientos humanos, á la manera de los que confeccionan un diccionario, cuando el historiador ha de meterse en el espíritu de los hechos mismos para interpretarlos y hacerlos hablar. La Historia humana es ciencia y es filosofía, y ha de serlo forzosamente, como por su parte la Filosofía ha de ser historia y ciencia, y la Ciencia ha de ser filosofía é historia.

Así como los naturalistas y biólogos —añade el Sr. Dorado— no se dan por satisfechos con el almacenaje de hechos, sino que prosiguen su labor de ordenación, agrupación y clasificación de los mismos, para llegar así á la afirmación de leyes ó normas generales de principios, de axiomas, de teoremas, de corolarios, exactamente igual conducta siguen los historiadores y estadísticos. Por eso la estadística se va convirtiendo cada vez más en una matemática, y no se olvide que las Matemáticas se vienen considerando y proponiendo como el principal, ó como el único ejemplar de ciencias deductivas y racionales, ó sea de ciencias verdaderas, genuínas, indiscutibles.

La Historia suministra materiales y auxilio á otras ciencias; pero por su parte constituye ciencia independiente, con su técnica, sus procedimientos y demás, y, al perfeccionarse, ha ido dando vida á disciplinas aparte, hijas que llevan el sello de la madre, á cuyo seno acuden á cada paso para nutrirse. Eso sucede con las ciencias sociales, comenzando con la Sociología y acabando por las particulares.

Los historiadores, para serlo, necesitan ser también en alguna proporción, y en segundo término, filósofos, sociólogos, psicólogos, lingüistas, juristas y demás, sin llamarse tales. Las ciencias sociales no son en el fondo otra cosa sino la antigua filosofía de la Historia, sin más diferencia que la referente á la cantidad, esto es, al desarrollo.

Con este motivo, el Sr. Dorado dice que todos, aun los que se llaman positivistas y experimentalistas, somos, querámoslo ó no, más ó menos metafísicos; y todos también, al contrario, aun los que se presentan como metafísicos, son constantemente, sin poderlo evitar, experimentalistas.

Los acontecimientos extraordinarios, en cuya narración ponían antes todo su cariño los historiadores, pocas veces podían constituir materia de ciencia. Precisamente por ser extraordinarios, sin semejanzas entre sí; por ser, como quien dice, anormales y únicos y no prestarse á repeticiones, era imposible que sirvieran de base á

la inducción y á la generalización, sin las cuales la Ciencia no existe; porque, según aseguran los técnicos de ella, *ab universalibus constat*. El mismo Sr. Dorado, en una nota, observa cómo hay ciencias, como la Geología y todas las cosmológicas, en que no caben generalizaciones ni inducciones, y, sin embargo, nadie les niega el carácter de ciencia. Yo no sé—dice—si será lícito decir que la historia humana se va, y ha de irse, internando más cada vez en los dominios de la denominada psicología de los pueblos. El Sr. Dorado cree que sí, porque los hechos populares son hijos del espíritu popular, como los individuales lo son del espíritu, individual, y de aquí la necesidad de penetrar en las reconditeces de tal espíritu, para ver su índole, sus propensiones, sus aptitudes, y así explicarnos sus movimientos, que son sus actos; porque los hechos sociales no se explican sino encadenándolos con la naturaleza del ser social cuyos son, pues también aquí *operari sequitur esse*, y de aquí la necesidad de ir, del hecho descarnado é independiente, á la determinación de las condiciones generales constitutivas de la naturaleza de los seres que los realizan.

(Concluirá.)

INSTITUCION

LIBROS RECIBIDOS

Menéndez Pidal (R.). — *Cantar de Mio Cid. Texto, gramática y vocabulario. I.* — Madrid, Imprenta de Bailly Bailliére é Hijos, 1903.—Don. del autor.

Instituto Central Meteorológico. — *Resumen de las observaciones meteorológicas efectuadas en la península y algunas de sus islas adyacentes durante el año 1908.* — Madrid, Establecimiento tipográfico de J. Barredo, 1909.—Don. del Director del Instituto.

Ors (E. d'). — *Religio est libertas. Saggio di un nuovo metodo nello studio dei rapporti tra la religione e la scienza.* — Modena, A. F. Formiggini, 1909.—Donativo del autor.

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

Teléfono 316.