

# 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 XXXVII.

MADRID, 31 DE AGOSTO DE 1913.

NÚM. 641.

### SUMARIO

PERTENECE A LA BIBLIOTECA  
DEL  
MUSEO BARCELONÉS  
DE PEDAGOGÍA

La enseñanza de la Gramática, por *Laura Brackenburg*, pág. 225.—El tribunal de justicia para niños, por *Teodoro Roosevelt*, pág. 234.—La enseñanza de las ciencias naturales en la escuela primaria (*conclusión*), pág. 238.—Notas pedagógicas: Condiciones higiénicas del libro, por *R.*, pág. 243.—Revista de revistas. Alemania: «*Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*», por *J. Ontañón y Valiente*, pág. 243.

### ENCICLOPEDIA

El concepto de la Filosofía, según *Dilthey*, por *X.*, página 249.

### INSTITUCIÓN

Libros recibidos, pág. 256.

## PEDAGOGÍA

### LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA (1)

por *Laura Brackenburg*

#### I.—LUGAR DE LA GRAMÁTICA EN EL PROGRAMA ESCOLAR

La Gramática, en otro tiempo la más importante de las «siete artes», perdió hace mucho su posición dominante entre las materias del programa escolar. Recientemente ha caído en un descrédito tal, que desapareció por completo en los horarios de muchas escuelas. Débese esto, en parte, al reconocimiento de la improductividad de mucha de la energía gastada por el

que enseña y por el enseñado en la lección de Gramática, y de la superficialidad del modo tradicional de llevar los ejercicios de análisis, lo mismo de oraciones (*analysis*) que de palabras (*parsing*). Es dudoso, sin embargo, si no padecemos una equivocación al excluir esta materia del programa, ó al darle un lugar secundario con la vaga denominación de «Inglés». Yo defendería que se reconozca á la Gramática como materia aparte, que no se confunda con la adquisición de ningún idioma, nacional ó extranjero, y menos aún con el estudio histórico del lenguaje en general, ó de alguna lengua en particular. Mucha de nuestra enseñanza de la Gramática ha fracasado hasta hoy, porque no hemos tenido un claro concepto de esta materia en cuanto *Ciencia*—es decir, en cuanto conocimiento sistemático y concreto de un asunto especial: el *Lenguaje* en uno de sus aspectos—, y hemos tendido á confundirle con el estudio de las lenguas. Si la Gramática es una ciencia distinta, es un error aplicar este término á los hechos que enseñamos á nuestros alumnos, referentes á palabras y construcciones de lenguas particulares.

Desde este punto de vista, sería inexacto decir que el hecho de que los nombres latinos de la primera declinación formen el acusativo en *-am* es un hecho de la ciencia de la Gramática; es una afirmación que se refiere á cierta clase de palabras de la lengua latina, y cuando enseñamos el hecho que en ella se contiene, estamos enseñando latín, no Gramática. Análogamente, cuando enseñamos que los verbos pueden

(1) Del libro que acaba de publicarse *La enseñanza de la Gramática*, por *Laura Brackenburg*. Traducción del inglés por *Alice Pestana*. Ediciones de *La Lectura* «Ciencia y Educación».

dividirse en dos clases, débiles y fuertes (*weak and strong*), estamos enseñando un hecho que ha sido comprobado por el estudio de formas especiales que algunas palabras han tomado en ciertas lenguas. La afirmación de que los verbos pueden ser débiles ó fuertes es una afirmación que proviene de la historia de determinadas palabras, y no contiene ningún principio universal de Gramática. Y es un hecho, además, que no tiene la menor relación con la división de los verbos en dos clases, transitivos é intransitivos, y, sin embargo, en nuestros compendios populares de Gramática y en nuestra enseñanza de la Gramática, estos dos hechos son frecuentemente tratados en el mismo curso de lecciones, sin que profesores ni alumnos comprendan, aparentemente, que cuando clasifican los verbos sobre la base de estos dos principios, están ocupándose de conceptos de un orden enteramente diverso. Si hemos de pedir un puesto para la Gramática en el moderno programa escolar y hemos de tratarla como profesores, hace falta, ante todo, que tengamos de ella, en cuanto ciencia, un concepto claro; es decir, que la consideremos como un conocimiento organizado y sistemático.

La Gramática no consiste en trozos de información de varias clases sobre esta ó aquella lengua. Los profesores encargados de explicar Gramática que no tengan más fondo que las nociones generales, vagas y confusas, que les quedaron del estudio, sin base científica, de sus días escolares, deben tratar de concretar y definir esas nociones, organizándolas de una manera científica. Para hacerlo con éxito deben prevenirse contra la absurda confusión entre Gramática (ciencia) y Lenguaje (objeto de dicha ciencia).

Si la Gramática propiamente dicha se aparta así de lo que vagamente se llama Gramática, podría aducirse que no hay lugar para tal ciencia en el programa. Yo sostendría, por el contrario, que la Gramática, tal como se la entiende aquí, es un instrumento de valor singular para el maestro, puesto que le ofrece ocasiones incomparables de llevar sus discípulos á *pensar*.

No hay hechos en Gramática cuyo conocimiento pueda despertar ningún interés práctico en los niños. No hay de Gramática nada que deba recordarse. Hay algunos términos técnicos, pero importa poco que los niños aprendan ó no aprendan á usarlos; lo que tiene verdadera importancia es que no los usen sin que en aquel momento hagan la operación mental que fué necesario hacer cuando se notó por primera vez la distinción en que se basan. En este particular, la Gramática es como las Matemáticas y diferente de casi todas las otras materias de instrucción escolar. El niño gana poco ó nada en lo que atañe al dominio directo de su mundo con poder emplear correctamente los términos nombre, verbo, preposición, transitivo, pasivo; los conceptos que estas palabras representan no han de ayudarle tampoco á vencer situaciones difíciles ni á resolver contingencias. No tenemos ningún fin ulterior cuando enseñamos al niño el significado de tales términos; los empleamos incidentalmente en el curso de nuestras tentativas, para hacerle comprender, en cada caso particular que le presentamos, alguna distinción que los gramáticos han hecho.

Al enseñar la Gramática sólo pretendemos que el niño vea diferencias; no tenemos nada que enseñarle, en el sentido de hacerle aprender hechos que le convenga recordar. No tiene ninguna ventaja para el niño (excepto, quizás, la de obtener buenas notas) el poder emplear correctamente los términos sujeto, atributo, adverbio, conjunción, etc., como la tiene el emplear correctamente los términos *silla, sofá, pomarada, jardín*. La enseñanza de la Gramática no puede, por tanto, justificarse con la razón de que los hechos adquiridos son de un valor práctico directo; sólo se justifica con la de que la materia de estudio nos ofrece un medio único de llevar al niño á ver ciertas diferencias. La *materia*, el *material* del pensamiento está siempre á nuestro alcance; no son necesarios aparatos ni laboratorios. El lenguaje está siempre con nosotros. Nuestro objeto, pues, en toda clase de Gramática, es hacer que el niño piense en aquel momen-

to, y, hasta donde podamos lograr ese objeto, el niño irá entrenándose en el hábito del pensamiento analítico. Cualquier cantidad de pensamiento que podamos conseguir de nuestros discípulos es un beneficio, puesto que es asombrosa la facilidad á que llegan para realizar todo su trabajo escolar sin ejercitar el pensamiento. Manifiestan con frecuencia considerable ingenio inventando reglas auxiliares que les ayuden á esquivar el molesto esfuerzo que el pensar sobrentiende. Por ejemplo: palabras de tres letras ó menos se llaman por lo común pronombres ó preposiciones; la primera parte de una oración es, generalmente el sujeto; un verbo seguido de un sustantivo es probablemente transitivo.

Estos ingeniosos métodos auxiliares son descubiertos más pronta y fácilmente por el hábil profesor de Gramática que por los de otras materias. Y porque nos ofrece un medio único, insuperable, de llevar los niños á pensar es por lo que yo reclamo para la Gramática un lugar en el programa.

Además, aunque nuestro único fin inmediato en toda clase de Gramática y en cada momento de una clase de Gramática, sea hacer que los niños piensen, si logramos nuestro objeto inmediato, también logramos otros fines con él relacionados.

Como el material de que se hace el pensamiento en la clase de Gramática es la lengua, que tiene muchos aspectos y entra de muchas maneras en el programa escolar, este estudio científico de la lengua, tiene indispensablemente que tener una influencia vivificante en otros departamentos del trabajo escolar. Ejemplo: en la medida que consigamos que el niño conciba el lenguaje como un reflejo del pensamiento, en esa misma le apartaremos del impulso de emplear meras palabras, meras frases. Y así, indirectamente, la Gramática ayuda al niño al progresivo dominio en el uso de la lengua. Si á un niño se le enseña la Gramática científicamente, no necesitará clases de «composición» formales. Sólo cuando el alumno haya llegado al concepto de lenguaje como pensamiento reflexivo, le vendrá empezar el estudio de la historia de la lengua.

Quizás no pueda ser eficazmente comprendido este estudio sistemático de la ciencia del lenguaje hasta que el niño haya llegado, por lo menos, á los 12 años. Así, en las escuelas de primera enseñanza, de donde los niños salen á los 14, la Gramática no tiene por qué figurar en el programa, sino en las dos secciones superiores. Algunos aspectos de la lengua deben presentarse antes á los niños; pero, como dos cursos de Gramática son suficientes, es innecesario empezar esta materia antes de la época en que pueda ser estudiada con provecho. No parece que pueda haber ningún objeto, y en muchos casos cabe hacer gran daño mental, con el empeño de enseñar distinciones gramaticales á niños de 8 y 9 años. Las diferencias son de tal orden, que es imposible que el espíritu de los niños pueda percibirlas. Es imposible, por ejemplo, que un niño de 8 años comprenda el alcance de la distinción entre nombres propios y comunes, ó entre adjetivos y adverbios, aunque no sea nada imposible hacerle distinguir nombres propios y comunes, adjetivos ó adverbios con una cierta exactitud, y parece casi seguro que el resultado no vale el tiempo y el esfuerzo empleados, mientras que con tal procedimiento puede causarse mucho daño. Al niño inteligente le es dado llegar á la conclusión de que «la Gramática no tiene sentido», y todos los niños tienden á incurrir en la malsana costumbre de sustituir el verdadero pensamiento por la aplicación de sus reglas auxiliares (como, por ejemplo, «las palabras terminadas en *mente* son adverbios»), aunque el profesor en su imposible tarea resista á la tentación de dárselas él mismo. Aplazando algo la enseñanza de la Gramática, puede ahorrarse un tiempo precioso para «Clases de Lengua» — es decir, para la lectura y la Composición oral — y podrá verse que los niños, al terminar el período escolar, habrán adquirido más facilidad en el uso del idioma, y distinguirán mejor los principios gramaticales.

En cuanto á la segunda enseñanza, cuya edad de salida es de 16 años, tal vez sea el mejor plan aplazar el estudio sistemáti-

co de la Gramática para los últimos dos cursos. La Gramática es un examen sistemático del lenguaje en cuanto expresión del pensamiento, y, por tanto, está más al alcance de aquellos más familiarizados con el lenguaje. Así que el conocimiento, aunque elemental, de una ó varias lenguas extranjeras será siempre una ventaja para el estudiante de Gramática. Evidentemente, el orden psicológico (y este es el que debe seguirse en la enseñanza escolar) es: 1.º, adquisición del uso del idioma; 2.º, investigación analítica del idioma; es decir, Gramática. Pero podría aducirse que ésta trata de supuestos sobre el idioma, y entonces el orden lógico sería: 1.º, Gramática, y 2.º, adquisición del idioma. Sin embargo, los profesores han descubierto, como resultado de una gran labor improductiva, que es imposible adoptar el orden lógico en la enseñanza de los niños. Realmente, cuando el alumno ha alcanzado un cierto grado en la adquisición del uso de la lengua, puede la Gramática ser un medio de ayudarle á conseguir el dominio completo; pero es imposible empezar por ahí. Esta es la respuesta á la exigencia, no tan frecuente ahora como solía serlo antes de la introducción de los «métodos directos» en la enseñanza de las lenguas, de que se enseñase la Gramática por el profesor de inglés, para facilitar al profesor de lenguas modernas su tarea. Afortunadamente, los profesores de francés y de alemán encuentran posible enseñar aquellos idiomas sin pedir que sus alumnos—de ningún modo antes de los 14 años—tengan conocimiento alguno de los principios generales de la Gramática. Sin embargo, el profesor de latín no deja de imponer aún muchas veces esta injustificada exigencia. Si vale la pena, en absoluto, enseñar el latín á muchachos que dejan la escuela á los 16 años, y, sobre todo, á qué edad debe empezarse su estudio, son puntos para discutir, y como existe respecto de ellos una tan gran variedad de opiniones y de procedimientos, el profesor de latín no tiene mucho derecho á ser oído acerca del lugar que debe ocupar la Gramática en su programa. Le quedan, á pesar de todo, dos caminos.

Puede, como el profesor de lenguas modernas, reformar su método de enseñanza, no exigiendo del niño de corta edad ningún conocimiento de los principios de la Gramática, ó, si mantiene esta exigencia, puede hacer, por su parte, durante *la clase de latín*, todo lo posible por satisfacerla.

En las escuelas en que la edad de salida es la de 18 años pudiera quizás hacerse una cierta transacción. Se enseñaría á los niños una pequeña cantidad de Gramática, con objeto de facilitar su trabajo en latín ó alemán, hacia los 10 ó los 11 años, y el estudio sistemático de la oración podría aplazarse hasta la edad de 14 ó 15; pero el punto de vista actual es que el alemán merece un lugar en los horarios escolares por sí mismo, independientemente de lo que se llama adquisición de una lengua extranjera, y, desde este punto de vista, su estudio más productivo está entre los 14 y los 16 años.

En cuanto al tiempo que los niños deben emplear en el estudio de la Gramática, casi puede decirse que, aun hoy mismo se se concede demasiado en muchas escuelas. Si se empieza á estudiar esta materia á los 14 años, media hora á la semana en la escuela (sin ningún trabajo en casa), bastará regularmente para ella tal como se concibe aquí. Al cabo de los dos cursos, algún que otro ejercicio (siempre en clase) de análisis gramatical será todo lo necesario para despertar la actitud mental, hasta el fin del período escolar. El asunto, enseñado convenientemente, exige tal actividad mental en el alumno, que un período completo de clases de la duración ordinaria sería demasiado largo para una clase de Gramática. Sería de desear, por esta razón práctica, lo mismo que por otras que están claras, que la enseñanza de la Gramática estuviera siempre en manos del profesor de «Inglés» (1)—es decir, la materia escolar, que, por lo general, comprende la lectura de textos ingleses, ejercicios de composición oral y escrita, la historia de la Literatura y de la Lengua—de manera

(1) Nota del traductor.—Refiérese al Inglés como lengua materna y como se enseña en la escuelas de Inglaterra.

que pudiera consagrarse algunas horas del curso, ó algún cursillo especial.

El ejemplo de mi propia experiencia en la enseñanza de la Gramática puede ilustrar el caso. He visto á muchacha de 15 y 17 años, que había aprendido Gramática durante largo tiempo, tomar un nuevo y creciente interés por esta materia, según aparece expuesta en el plan que voy á esbozar; trabajando con ellas, he conocido muchachas de talento mediano, completamente ignorantes del asunto, que no encontraban dificultad en conservar la altura de la clase. Por el mismo plan he enseñado á niñas de 11 años, siempre con resultado muy mediano y con un gasto enorme de esfuerzo de parte del profesor; he tratado también de enseñar á niñas de 8 años, y me ha resultado siempre una empresa imposible.

## II.—SIGNIFICACIÓN DE LA GRAMÁTICA.

La Gramática puede considerarse como la ciencia del lenguaje; pero, cuando la consideramos como materia escolar, es claro que no la tomamos como el conjunto de todos los hechos referentes al lenguaje que merecen el nombre de ciencia. Ya hemos excluído todos aquellos que pertenecen á la historia del lenguaje, incluyendo en ese campo cuanto se conoce por Filología. Puede desearse que la historia del lenguaje—por lo menos la de la lengua materna—tenga lugar en el programa; pero nuestro objeto no es ahora ese aspecto del lenguaje. La Gramática, tal como aquí se la concibe, es la ciencia que trata de la expresión de un estado mental dado. Otras ciencias, distintas de la Gramática, tratan de la relación entre el pensamiento y el lenguaje. El psicólogo considera el lenguaje como instrumento del pensamiento; el papel que el lenguaje desempeña en el desarrollo de cada espíritu, individualmente, es lo que interesa. El lógico se ocupa del lenguaje hasta donde puede tomarse como la expresión exacta de juicios y raciocinios útiles. Para el estudiante de retórica, la lengua es sólo un instrumento de persuasión, como para el estético es un simple medio de goce. Pero la lengua, en

sí misma y por sí misma, es lo único que el gramático considera.

Parte de la dificultad de enseñar la Gramática á los niños proviene del hecho de que éstos sólo tienen una muy vaga idea de la materia de que se pretende que trata la enseñanza, y es indispensable, por ello, que el profesor empiece por ponérsela lo más clara posible. Los niños aprenden pronto á ordenar su espíritu para una clase de Geografía, ó de Botánica, ó de Francés; adquieren pronto alguna idea de la categoría de hechos que entrarán en juego. Podrán decir que la Geografía trata de la tierra; la Botánica, de las plantas; la Historia, de hombres que existieron en otros tiempos. Pero puede serles completamente imposible decir de qué trata la Gramática. No es que esto importe en sí gran cosa. Desde muchos puntos de vista, los niños saldrían ganando si no oyeran nunca los rótulos que aplicamos á los distintos departamentos del conocimiento organizado. Sólo gradualmente pueden llegar al concepto de cualquier ciencia. El empleo de los nombres de las materias escolares como simples rótulos, sin otra significación que ésta: «lo que hacemos con la señorita Tal, á las diez, martes y jueves», tiende á hacer que los niños tomen cualquier cuerpo de hechos agrupados bajo un rótulo especial, como cosa para servir en la escuela, y hasta para servir en la escuela en momentos dados, en condiciones particulares y propio solamente para ese fin. Sin embargo, debe ponerse con la mayor claridad ante nuestros alumnos cuál es el fin que nos proponemos en una clase cualquiera ó en un curso de lecciones. No hay en esto la menor dificultad para el caso de la Historia, de la Geografía ó de la Botánica; pero con la Gramática es tan difícil, que muchas veces desistimos totalmente de intentarlo.

Explicar por escrito el procedimiento que debe seguirse es empresa punto menos que imposible, y que debe dar por resultado una lectura pesada y aburrida. Semejante explicación sólo puede interesar á aquellos que hayan tenido experiencia en la misma materia de enseñanza—realmente sólo esos podrán seguir el procedimien-

to explanado —, y sólo para ellos será de algún auxilio la exposición de cómo el asunto de la Gramática puede presentarse á los niños.

Hemos dicho que esta materia no debería empezarse hasta los 12 años en las escuelas primarias, ó los 14 en las secundarias. Cuanto mayores sean los niños, menor será la dificultad de abordar el asunto. Tomaremos, pues, el caso más difícil, suponiendo que nuestra clase está formada por niños de 12 años, en la escuela primaria.

Diría á los niños que vamos á estudiar una materia nueva, una ciencia nueva: la Gramática. Es la ciencia de la lengua. ¿Tienen ellos la seguridad de saber lo que es la lengua? Han oído hablar de la lengua inglesa; saben que su lengua es la inglesa; están aprendiendo la lengua francesa, la lengua latina. Pero, ¿qué son las lenguas francesa, latina, alemana, española, rusa ó inglesa? No puede esperarse que los niños sepan contestar á esta pregunta. Debe darsele otra forma: «¿Cuándo empleáis la lengua?» Cuando hablo; cuando deseo algo; cuando escribo; cuando quiero decir alguna cosa; cuando quiero saber algo. Estas son algunas de las contestaciones que ocurrirán. Mejores, pues, preguntar de esta manera: «¿Por qué—con qué objeto—hablas y escribes?» Cuando quiero algo; cuando tengo algo que decir á alguien. Sí; hablas y escribes—es decir, empleas la lengua—cuando quieres que alguien sepa lo que tienes en el espíritu, algo en que estás pensando. Para esto es para lo que sirve la lengua; para hacer que otra gente conozca nuestros pensamientos. Cuando hablamos, ó cuando escribimos, es siempre para decir lo que tenemos en el espíritu; es siempre para dar expresión á nuestros pensamientos. La expresión de nuestros pensamientos, hablando ó escribiendo, es lo que llamamos lengua.

Ahora estoy pensando en algo; pero vosotros no sabéis lo que es. Creo que os gustaría saberlo y quisiera que lo supierais. ¿Qué tengo que hacer? Pues deciros lo que estoy pensando. Sí; pero, ¿qué significa *decir*? ¿Qué es exactamente lo que tengo que hacer?—Es posible que los ni-

ños necesiten aquí algún auxilio más; pero con tiempo darán las siguientes contestaciones:—Emplear palabras; decir una frase: producir sonidos.—Sí, tengo que producir ruidos—sonidos—para que vosotros los oigáis. ¿Y qué teneis vosotros que hacer además de oír?—Entender.—Sí; para que podáis saber lo que estoy pensando, yo tengo que producir sonidos y vosotros teneis que escucharlos y entenderlos. Ahora os diré en qué estaba pensando—lo que estaba en mi espíritu—hace un momento, pensaba esto: Mañana será fiesta; sería muy agradable, si pudiésemos, arreglar el ir juntos al bosque á coger flores. Ahora veo que comprendéis. Di expresión á mis pensamientos; es decir, empleé el lenguaje; es decir, produje ciertos sonidos, con los cuales habéis entendido que yo tenía ciertos pensamientos sobre la manera de pasar la fiesta de mañana. Pero podría haberos hecho conocer mis pensamientos sin articular un sonido. Voy á hacerlo.

El profesor se vuelve hacia el encerado y escribe: «Espero que mañana hará buen tiempo para nuestro paseo.»—Veo que también ahora comprendéis mi pensamiento; sabéis lo que está en mi espíritu.—¿Cómo ocurrió esto?—Lo escribió usted.—Sí; pero ¿qué significa realmente escribir? ¿Qué me habéis visto hacer vosotros? Ayudándoles un poco, los niños contestarán:—Hacer señales blancas en el encerado.—Sí; en lugar de producir sonidos con la voz, hice marcas—señales, signos—que equivalían á los sonidos, de manera que vosotros podíais saber qué sonidos habría producido yo, si hubiera hablado mis pensamientos en vez de escribirlos. Vosotros habéis comprendido mis signos en el encerado; por ellos habéis sabido lo que estaba pensando. Di expresión á mis pensamientos; es decir, empleé el lenguaje.

Así vemos que el lenguaje—la expresión del pensamiento—tiene dos formas. Podemos expresar nuestros pensamientos hablando—es el lenguaje hablado, ó palabra—, ó podemos expresar nuestros pensamientos escribiendo—es el lenguaje escrito, ó escritura.—La escritura representa siempre sonidos—es decir, la palabra—,

y lo mismo el lenguaje hablado que el escrito son la expresión de los pensamientos de las personas. Ahora bien; los hombres han hecho un estudio del lenguaje, han observado de qué manera han dado expresión á sus pensamientos. Han notado todas las distintas especies de sonidos que los hombres producían, y cómo esos sonidos se unían para representar pensamientos, de manera que otros pudieran comprenderlos, y han estudiado también cómo los hombres hacían signos para representar esos sonidos, y cómo empleando letras podían expresar sus pensamientos en palabras y frases. Vosotros vais á aprender algunas de las cosas que estos hombres de ciencia, estos gramáticos, han observado sobre el lenguaje. Deberíais encontrar este estudio muy interesante, porque se trata de una materia que estáis empleando todo el día.

Es posible que al volver á casa os digáis: «Tengo hambre. ¿Tardará la comida?» En ese caso estaréis expresando vuestros pensamientos, y, si queremos, podemos ser gramáticos y estudiar cómo se verifica eso. Podemos estudiar la expresión del pensamiento de cualquier persona; el lenguaje que empleamos vosotros y yo cuando hablamos en la escuela; el lenguaje de predicadores y conferenciantes, de autores y periodistas, de la gente que actualmente habla y escribe, y de los que hablaron y escribieron hace ya mucho. Podemos estudiar el lenguaje —es decir, la expresión del pensamiento— de Shakespeare y de Milton, del rey Alfredo, de Julio César, de los grandes escritores griegos y latinos, de los escritores franceses y alemanes, si podemos entenderlos. La expresión del pensamiento de cualquier persona, mediante la palabra, ó mediante la escritura, es el lenguaje; y cuando estudiamos la Gramática, podemos tratar de todo lo que los hombres han dicho ó escrito, y de todo lo que actualmente dicen ó escriben. Si vosotros me decís ahora lo que estáis pensando, puedo yo empezar á deciros lo que los gramáticos han observado sobre vuestro lenguaje, sobre la expresión de vuestro pensamiento.

De una manera semejante á ésta pode-

mos desde luego llevar á los niños á entender que de lo que se trata es del lenguaje en su relación con el pensamiento. Esta interpretación es la misma que aparece en algunos sumarios publicados por el departamento de Instrucción pública (*Board of Education*), donde la materia aparece descrita como «la función de las palabras en la oración.»

El método del gramático, como el de todos los hombres de ciencia, comprende el análisis y la comparación. Toma la expresión de un pensamiento dado—la unidad del lenguaje—é investiga su naturaleza; compara la expresión de un pensamiento con la de otro pensamiento, y forma una teoría general de la construcción de todas las unidades del lenguaje—es decir, de todas las oraciones. El punto inmediato es, pues, llevar á los niños á entender que la oración es la unidad del lenguaje.

Podemos preguntar: ¿de qué está formado el lenguaje? Pueden contestarnos: de *sonidos*. Sí; el lenguaje hablado está formado de sonidos y la escritura representa el lenguaje hablado ó palabra, y podríamos estudiar todos los sonidos que producimos y la manera como los producimos; pero no empezaremos por ahí nuestro estudio del lenguaje. El estudio de los sonidos es por sí mismo una ciencia llamada Fonética. También pueden decirnos: *Palabras*. Sí; el lenguaje está constituido por palabras; pero no empezaremos por palabras; las palabras no son en sí mismas lo más importante para nuestro estudio. *Oraciones*. Sí; recordáis que hemos dicho que hablábamos y escribíamos para expresar nuestros pensamientos. Cuando damos expresión á un pensamiento, hablando ó escribiendo—es decir, cuando hacemos uso del lenguaje—hacemos una oración; así que es verdad cuando se dice que el lenguaje se compone de oraciones. Cuando formulamos un pensamiento y le damos expresión—es decir, le traducimos en palabras—, las palabras forman una oración. En este momento estoy pensando; para deciros lo que estoy pensando, tengo que emplear una oración. «El sol parece estar demasiado fuerte para vosotros.» Os he dicho mi pensa-

miento; he pronunciado una oración. Todo el tiempo que estoy hablando con vosotros, estoy diciendo oraciones. «Estoy diciendo oraciones»; esto es también una oración. Si me preguntáis: «¿Qué es una oración?»; esto es igualmente una oración. Siempre que hablamos para ser entendidos — es decir, cuando razonamos, cuando hacemos una afirmación, cuando hacemos una pregunta — estamos empleando oraciones. Como lo que pretendemos es estudiar la manera de que los hombres se valen para dar expresión á sus pensamientos, debemos empezar por el estudio de las oraciones.

Importa, pues, llevar á los niños á comprender la naturaleza de la oración. Para ello debe dirigirse la atención al pensamiento que hay en el de la oración; es decir, al estado mental particular del cual la oración es la expresión.

Podríamos proceder un poco de esta manera: Hemos estado diciendo que las oraciones expresan pensamientos. Ahora bien; ¿de qué tratan nuestros pensamientos? Si pudiéramos contestar á esta pregunta, sabríamos algo de las oraciones, y también de los pensamientos, puesto que las oraciones representan los pensamientos. ¡A ver cómo encontráis una contestación! Cuando pensamos, ¿en qué pensamos? — En *nosotros*. — Sí, con frecuencia; pero no siempre. Yo no estaba pensando en mí mismo cuando os dije que el sol os daba en los ojos. — En *los hombres*. — Sí, algunas veces. — En las *cosas que vemos*. — Sí, algunas veces. — En las *cosas que oímos*. — Sí, algunas veces. ¿No es cierto que estamos siempre pensando en las personas y en las cosas que constituyen el mundo alrededor de nosotros? ¿No es cierto que el mundo se compone de cosas? No es muy delicado llamar cosa á una persona; pero creo que podemos hacerlo para nuestro objeto especial. Si tú eres una cosa, y yo soy otra cosa, y todo lo que ves, y sientes, y escuchas, y oyes nombrar son cosas, ¿no será cierto que, siempre que pienses, piensas en cosas? Observa ahora hasta dónde hemos llegado. Las oraciones expresan pensamientos; los pen-

samientos son acerca de las cosas; por lo tanto, toda oración se refiere á una cosa. Vemos que toda oración es una afirmación acerca de una cosa.

Hemos dicho que nuestros pensamientos son acerca del mundo, y que el mundo está constituido por cosas; pero si el mundo siguiera siempre igual — es decir, si todas las cosas permanecieran sin cambiar —, sería tan monótono, tan poco interesante, que dudo que llegara á existir el pensamiento.

En lo que realmente estamos siempre pensando es en cosas que cambian, que se mueven, que hacen algo. Yo os he dicho hace poco: «El sol os molesta en los ojos.» Ya veis que mi pensamiento no era simplemente sobre el sol; era sobre el sol haciendo algo que os molestaba. Yo podría decir: «Vine á la escuela esta mañana en el tren.» Aquí el pensamiento es acerca de mí, pero acerca de mí haciendo una cosa — viniendo á la escuela. — Ahora vas tú á pensar una cosa, y me la dices, y vamos á ver si no se trata realmente de algo que se mueve, que cambia. — «Estoy sentado frente á un pupitre.» — Sí; es un pensamiento sobre una cosa — tú —, y tú haciendo algo. — «Estamos aprendiendo la Gramática.» — Sí; es un pensamiento respecto de que tú y los de esta clase hacéis algo. — «Estamos en la escuela.» — Justo; ese es un pensamiento sobre las mismas personas, pero ¿significa que esas personas estén haciendo algo? ¿Es un pensamiento sobre cosas que estén cambiando? Sí; creo que lo es. Las personas — recordaréis que puedo llamarles cosas, si me conviene —, así diré las cosas hacen á veces la menor cantidad de trabajo posible. Cuando estáis atacados de una gran pereza — cuando, como vosotros mismos decís, no estáis haciendo nada —, ¿qué es lo que realmente estáis haciendo todo el tiempo? Descansando, durmiendo, respirando, viviendo. Sí; estáis viviendo — es decir — estáis vivos, ó simplemente *sois*. Así, podemos pensar en una cosa que simplemente *es*; podemos sólo estar pensando que esa cosa *es*. No nos damos muchas veces la molestia de pensar sólo esto: no vale la pena. Es claro que las cosas



son, ó no estaríamos pensando en ellas. Pero lo que más nos interesa es pensar *lo que* las cosas son. «Con frecuencia tenemos pensamientos como éstos: «Estas flores *son* hermosas—estoy muy cansado—; los niños están enfadados.» Así, debemos recordar que, cuando decimos que nuestros pensamientos son siempre sobre cosas que cambian, cosas que hacen algo, incluimos en la noción de *hacer* el *ser* ó el *estar*, tomando ser ó estar como lo menos que una cosa puede hacer.

Podemos ahora mirar otra vez á dónde hemos llegado. Las oraciones representan pensamientos, los pensamientos son acerca de cosas que cambian, cosas que se mueven, cosas que hacen algo; así, toda oración debe referirse, no sólo á una cosa, sino al movimiento, al cambio, á la acción de esa cosa.

Dadme ahora algunos pensamientos vuestros—es decir, haced algunas oraciones—y á ver si todas esas oraciones se refieren á cosas que cambian. Supongamos que vamos á pensar en lo que puede ocurrir en el jardín: «Las flores crecen en el jardín;—los árboles crecen;—las hierbas crecen;—jugamos al *tennis*;—tomamos té;—hay un castaño en nuestro jardín;—hay un columpio en el vuestro», etc. Ahora tomemos esas oraciones, una por una, y veamos si expresan un pensamiento acerca de algo que cambia.

Al tratar de las oraciones de esta manera caben una infinidad de procedimientos. Estos variarán indispensablemente según la personalidad del profesor y la experiencia de los niños.

No dejarán de suscitarse algunas dificultades, y puede ser ventajoso indicar cómo deberán resolverse.

La oración sujeta á prueba puede ser: «Jugamos al escondite en nuestro jardín.» Si el profesor hace esta pregunta: «¿Acerca de qué cosa expresa esta oración un pensamiento?», le podrán contestar: «Mi jardín», ó «el escondite», ó «el juego». Tomemos la primera contestación. El profesor puede decir al niño: «No; la afirmación no es de que ocurra nada á tu jardín. No es esa la cosa en que tú pensabas como

cosa que cambiaba, cuando me dijiste que jugabas en tu jardín. ¿Recuerdas que te mandé pensar en tu jardín y hacer oraciones para decírmelas? Pero ya sabes cómo has dispuesto tus pensamientos para hablarme de las flores, de los árboles, de un columpio, de ti mismo. En tu oración me hablaste, por ejemplo, de que tú y tus hermanos hacíais algo—jugabais.—El juego fué, sin duda, en tu jardín—por eso, llegaste á pensar en él—; pero tu afirmación no era acerca del jardín, sino acerca de ti y de tus hermanos, que hacíais algo.»

Supongamos ahora que la frase que queremos investigar es: «Está una tortuga en el jardín.» Decimos á los niños que queremos averiguar si esa oración trata de una cosa que haga algo. Preguntamos al niño: «¿Qué cosa tenías en el pensamiento?»—Una tortuga.—Sí; ¿y qué está haciendo la tortuga? ¿Está cambiando? ¿Está haciendo algo? No estás seguro. Dime cuál era la cosa principal que querías que supiera cuando me dijiste esa oración. Era que una tortuga vive en tu jardín; ¿no es verdad? Querías, pues, que yo supiera que la tortuga existe, *está* allí: solamente esto. ¿Es que ella hace algo? Sí; vive, existe, *es*. ¿Recuerdas que hemos quedado en que eso es lo menos que alguna cosa puede hacer? Muchas de las oraciones que dijiste son como ésta. Has dicho: «Hay geranios;—hay un columpio;—hay un trapezio.» Tales oraciones expresan pensamientos de cosas que existen, que están allí. Así, encontramos que todas las oraciones, sin excepción, que hemos examinado son expresiones de un pensamiento sobre una cosa que *está haciendo* algo.

Es evidente que con todo esto no hemos enseñado á los niños nada que valga la pena de retener; es posible, sin embargo, que les hayamos sometido al más severo régimen de pensamiento que se les haya impuesto durante su vida escolar. Si así fuera, y, como consecuencia, de ello, si empezaron á aprender lo que significa *pensar*, la enseñanza de la Gramática habría ya justificado su oportunidad.

(Concluirá.)

## EL TRIBUNAL DE JUSTICIA PARA NIÑOS (1)

por Teodoro Roosevelt.

Catorce años atrás no había en todo el mundo civilizado ni un solo tribunal de justicia para niños. Hoy es una institución reconocida y permanente, no sólo en nuestro país—al cual le cabe el honor de haberla creado—, sino también en muchos otros países.

El objeto de este tribunal es apartar á los poco criminales y velar por aquellos que aun no lo son, pero que están en peligro de serlo, poniéndolos en la senda que ha de llevarlos á ser buenos ciudadanos. Naturalmente, el tribunal destinado á llenar tal función debe desechar muchas de las tradiciones y prácticas del pasado. No es suficiente que un juez declare que el niño ha caído en falta ó ha descuidado sus deberes. Es necesario que determine cuál ha sido la causa anterior ó las circunstancias que han provocado la falta. El castigo debe ser infligido en caso de que fuera necesario el correctivo. Sin embargo, la función de castigar es menos importante que la de hallar los medios preventivos. El primer deber del tribunal es interesarse en eliminar las causas que llevan al niño á la indiferencia en el cumplimiento de sus deberes, para evitar el mal comportamiento, que es la consecuencia de esas negligencias ó de la desacertada dirección del niño y de su mal comprendida actividad. El juez debe reunir cualidades peculiares. Por una parte, tiene que evitar el sentimentalismo, y, por otra, es menester que no sea de ánimo arrojado. Tan sólo así puede llenar su función el tribunal para niños, cuya misión es, no solamente salvar al niño, sino también proteger á la familia y despertar en el público la necesidad que hay de abolir ciertas condiciones sociales que engendran el crimen y la miseria.

El juez Lindsey, de Denver, ciudadano que ha sido objeto de grandes y merecidos elogios, no sólo en el Estado del Colorado, sino también en toda la República, por sus

(1) Del núm. 482 de *El Monitor de la Educación Común*.

acciones y escritos, puso de manifiesto la necesidad y utilidad de los tribunales de justicia para niños. Desde entonces mucho se ha llevado á cabo en otras ciudades. He tenido ocasión de observar el trabajo del Children's Court (1) de Chicago, Washington y Baltimore, que estaban bajo la dependencia de los jueces Mack, De Lacey y Williams, respectivamente. A invitación del juez Hoyt, que presidía entonces el tribunal, visité el Children's Court de Nueva York. La visita resultó interesante en más de un concepto. No sabía qué debía admirarme más, si el sorprendente trabajo realizado por el juez Hoyt y por los hombres y mujeres que, asociados á él, lo habían secundado bajo adversas condiciones, ó el hecho de que la mayor ciudad del país estuviera—comparándola con otras ciudades—tan desgraciadamente retrasada en proporcionar razonables facilidades para llevar á cabo esa tarea. Nueva York está colocada en el último término del movimiento que, de una manera brillante y progresiva, interviene en los casos de delincuencia juvenil. No hay allí jueces especiales para el Children's Court, mientras que todas las otras ciudades principales disponen de hombres que dedican su tiempo exclusivamente á ese trabajo. Algunos jueces de Nueva York han desempeñado una admirable labor en el tribunal que nos ocupa; pero otros, no obstante ser excelentes en su trabajo regular, no tienen aptitudes para esa índole de tarea y no han conseguido ni conseguirán ser expertos en ella, ni compenetrarse de lo que necesitan los niños que comparecen ante ellos. Debiera haber jueces especiales para el tribunal de niños, si el trabajo ha de llevarse á cabo convenientemente. Un hombre como el juez Hoyt, habría dado resultados ideales, si hubiera querido encargarse permanentemente de esa causa.

En Nueva York, casi no hay *probation officers* remunerados con regularidad. El tribunal principal, Manhattan Children's Court, tiene solamente un *probation officer* remunerado, aun cuando el número

(1) Tribunal de justicia para los niños.

de casos que se le presentan pasa de diez mil por año. Contrasta con esto el hecho de que el Children's Court de Chicago, donde el número de casos en el año no excede de tres mil quinientos, dispone de treinta y cinco officers, y, en resumen, Chicago tiene, aproximadamente, un total de sesenta empleados que están empeñados *in the probational work*.

En Nueva York hay algunos voluntarios pagados por asociaciones de caridad, y los protestantes, los católicos y los judíos, todos se han esforzado de una manera u otra en suplir la falta de pagos oficiales de la ciudad. Indudablemente, esto lleva á confiar en el gran influjo que tendrá ese contacto con la acción privada de la caridad, que, por otra parte, no debe asumir para sí el trabajo que corresponde á la ciudad, sino que cada una ha de tratar de completar y suplir á la otra, pues es vergonzoso que la caridad privada de las sociedades religiosas lo haga todo y la ciudad nada realice. Actualmente, varias sociedades religiosas y filantrópicas —laicas, católicas, protestantes y judías— han llevado á cabo un oneroso trabajo, que, si no fuera por ellas, hubiera quedado sin hacerse. Y es, por cierto, debido al esfuerzo de esa caridad voluntaria y á las corporaciones religiosas, por lo que los tribunales de Nueva York son capaces de llevar á cabo algo.

La ciudad debiera dar cuanto antes los pasos necesarios para levantar su obra sobre bases satisfactorias, apropiándose de lo que necesariamente le corresponde. Debiera haber centros que se ocupasen de la delincuencia, esparcidos por toda Nueva York. Por sí sola, la extensión de la ciudad hace imposible esperar buenos resultados si se intenta demasiada concentración. Cada una de las jurisdicciones debiera tener dos ó tres *probation officers* que se ensayaran en separar—dejándolos de lado—los casos insignificantes y triviales. Unicamente aquellos que entrañasen faltas graves, serían enviados al Children's Court central, el cual estaría presidido personalmente por el juez de los niños. Por supuesto, todos los esfuerzos han de tender á que se evite la

destrucción del hogar; pero puede presentarse el caso imperioso de tener que arrancar al niño de los vicios de que allí se ve rodeado. En un buen *probation system* debe llevarse á cabo una prolija investigación, realizada por el *probation officer* antes de que el niño sea sentenciado. Esto demuestra que un juez que desconociera la vida de un niño no podría mediar eficazmente en su causa. El *probation officer* ocupa una posición singularmente delicada é importante.

Ha de convertirse, no en un simple amigo de los niños confiados á su protección, sino en un amigo reconocido y que merezca la mayor fe. Por otra parte, debe precaverse contra el sentimentalismo y la excesiva indulgencia, que son tan fatales como el rigor y la falta de simpatía. Tratar con mucha blandura á un niño acusado suele ser la manera más segura de llevarlo á su perdición. Nada puede recompensar suficientemente la esmerada atención que se preste á encontrar el verdadero carácter de hombre que se requiere para ser *probation officer*. Su personalidad es el factor más importante en *the probation system*. Este se derrumbaría seguramente, si se aplicase á casos impropios ó si se empleasen métodos inadecuados; pero fracasaría, sobre todo, si *the probation officer* no tuviera tan recto el juicio como puro el corazón.

Hasta ahora, en Nueva York, el trabajo ha sido hecho, en su mayor parte, por voluntarios, como lo he dicho anteriormente. Los protestantes realizan la mayor parte de su obra por intermedio del *Big Brother's Movement* (1) llevando á cabo un trabajo que fué sugerido por Mr. Coulter, secretario del Children's Court, y que ha comenzado hace ya como 7 años. Empezó con un grupo de cuarenta hombres, relacionados con la iglesia del Dr. Wilton Merle Smith, y lleva como propósito ayudar—por medio del esfuerzo personal—á encaminar por la senda que ha de llevarlos á ser buenos ciudadanos—á los jóvenes que hayan comparecido ante el Children's

(1) Movimiento del hermano mayor.

Court, y muchos de los cuales han sido tan sólo víctimas del círculo que los estrechaba. El juez Hoyt es el presidente de la corporación *The Big Brother's Movement*. Cada Big Brother decide interesarse amistosamente por un muchacho que se haya visto en conflicto con la ley. El trabajo ha aumentado y hasta el mes de Octubre del año pasado, dos mil doscientos jóvenes, fueron objeto de esa solicitud, de los cuales sólo noventa tuvieron que comparecer de nuevo ante el tribunal; de suerte que, el noventa y seis por ciento de ellos fueron conducidos por el recto camino. Una eficacia tal no necesita comentarios. Pocas formas hay de ensayar saludables esfuerzos, que obtengan tan grandes resultados á expensas de tan poco dinero. Esto se debe á la significativa y eficaz ayuda individual del vecindario. Hay clases para gimnasia y lugares para verano, así como una granja de 250 acres de extensión y, por último, se encuentra generalmente una manera provechosa de emplear á los jóvenes. Un secretario general se ocupa en conseguir la adhesión de hombres aptos para ser Big Brother, y existe también una Comisión investigadora, que se traslada al hogar de cada niño antes de que su causa se convierta en objeto de protección por parte de un Big Brother. En el año 1911, seiscientos noventa hombres trabajaron activamente como Big Brothers, haciéndose cargo de dos mil doscientos niños. La Comisión investigadora hizo personalmente dos mil doscientas visitas domiciliarias y mil doscientos niños acudieron por sí mismos en demanda de consejo y dirección. Más de trescientos niños fueron enviados á lugares de veraneo para que disfrutaran de dos á ocho semanas de vacaciones, y además de la ventaja moral, obtuvieron ventaja física, aumentando cada uno cerca de diez libras de peso. Doscientos niños consiguieron empleo por medio de esa oficina; á cuarenta se les ha encontrado un hogar permanente; otros han sido colocados en hospitales, y se han formado también, prosperamente, cierto número de clubs para niños. No menos de ventiséis ciudades han

seguido la orientación que Nueva York ha marcado en este asunto, y consuela pensar que, si la acción del Gobierno en velar por esos niños está retardada, tiene, sin embargo, su ruta asegurada gracias á las diversas formas en que se ejercita la acción privada.

Hasta el año pasado, el trabajo fué dirigido, casi exclusivamente, por hombres que contaban con escasos recursos, y todavía no se le ha prestado la ayuda financiera que debiera tener. Se ha resuelto emprender una obra semejante á favor de las niñas, y—tratándose de niñas de este tipo—la necesidad de que tal obra se realice, es aún mayor que cuando se trata de varones. Un movimiento judío, similar al del Big Brother, ha tomado impulso por medio de su secretario general, Alejandro H. Kaminsky. El objeto de esa organización es, según se ha anunciado, dar al joven delincuente un hermano mayor que se tome simpático interés en su prosperidad y participe de sus alegrías y pesares; que lo reintegre al hogar y le haga sentir que tiene un amigo verdadero que piensa muy poco en la falta cometida por los niños en el pasado y desea ayudarlos á elaborar su futuro. El lema de esta organización es: «Recuerda que tu pequeño hermano no es todavía un hombre; es tu obligación hacer que lo sea». En el noventa por ciento de los casos en que Big Brothers han prodigado su protección sobre «hermanos pequeños», los resultados han sido satisfactorios. Conviene recordar aquí también que la amabilidad sin energía puede ser más perjudicial que la dureza y la falta de simpatía.

Fué monseñor Mc. Mahon, superintendente de la «Caridad Católica», quien nueve años atrás inició el *probation work* en el Children's Court. La obra católica ha sido considerable bajo la dirección del padre Lynch, que ha prodigado su vocación velando por los niños y proporcionándoles acomodo en instituciones ó familias de las cuales sabía que podían esperarse buenos resultados. La «Sociedad católica protectora» sostiene continuamente cuatro representantes remunerados, que realizan *the*

*probatio work*. Mr. Curke ha tenido á su cargo los intereses de las niñas que comparecían ante al juez. Cuando se prueba que no es de ningún modo posible retener á esas niñas junto á sus familias, ó cuando sus hogares han sido deshechos, es usual llevarlas á la «Casa del Sagrado Nombre» (1), que he tenido ocasión de visitar. No he visitado, en cambio, la «Casa del Buen Pastor» (2), donde son enviadas aquellas niñas cuya causa es más complicada. Siendo gobernador en Albany, he estudiado la labor llevada á cabo por la «Casa del Buen Pastor» de aquel lugar, y que ha ido en aumento hasta llegar á realizar la vigorosa obra de las Hermanas, que han dedicado su vida á prestar esa clase de servicios. El esfuerzo de Mr. Burke—y en realidad el de todos aquellos admirables hombres y mujeres de las distintas corporaciones y á quienes he visto prestar servicios en el Children's Court—lleva el propósito de ayudar al niño y evitar, si es posible, que el hogar se deshaga.

Un hogar, por pobre que sea, es mejor que nada y, por lo tanto, el esfuerzo se hace para mantener unida la familia, procurando que los padres—ó aquellos que los reemplazan—cumplan con sus deberes, porque en la mayoría de los casos, los niños delincuentes son el resultado de padres delincuentes. Si fuera imposible mantener la unidad del hogar, se procuraría entonces colocar al niño en el seno de alguna familia, y si esto tampoco fuera posible, en alguna institución. Indudablemente, en la actualidad hay una marcada tendencia á dividir toda gran institución en pequeñas sub-instituciones, tendencia del *cottage movement* (3). He seguido la evolución del caso de una pobre niña que había comparecido ante el tribunal de justicia y á quien vi luego en la «Casa del Sagrado Nombre», cuando tuve ocasión de visitarla. Allí tornábase cada vez más cariñosa y circunspecta. Se encontraba en un excelente medio. Fué hallando la ventura que no había tenido ni se le podía proporcionar en su

hogar; tanto, que su madre, comprendiéndolo así, se presentó ante el tribunal pidiendo que fuese confiada al cuidado del *probation officer*.

Es un tanto triste, al par que instructivo y alentador, instalarse junto al juez y observar los casos que se le presentan y las disposiciones que toma sobre ellos. Terribles vislumbres del vicio y de la más vil depravación se han obtenido de actos llevados á cabo por padres y aun por madres, ante los cuales uno se estremece; pero, por otra parte, también se ven pruebas de valor, de generosidad y de altruismo. Verdad es que pueden una niña ó un niño ser viciosos por naturaleza, ó lo que es muy frecuente y perjudicial al fin, ser esencialmente débil; pero es evidente también que en la mayor parte de los casos—sobre todo cuando la falta cometida se debe á una exuberancia de fuerza ó á desgraciadas circunstancias que estrechan al hogar—, el niño puede tornarse tan bueno como el que más, siempre que se le proporcione la ocasión favorable para ello.

Hasta aquí el artículo de Mr. Roosevelt. Por vía de información, añadiremos que la legislación inglesa se ha inspirado en el modelo americano para el proyecto de ley que ha sido adoptado, y que se conoce bajo el nombre de *Children Act*. Es la ley más comprensiva que existe hasta el día, puesto que tiene por objeto la protección de toda la infancia.—En Suiza se ha presentado otro proyecto de ley creando tribunales especiales para los menores, en el Gran Consejo del Cantón de Vaud, algo sobre el modelo americano.—En Austria se trata de fundar una organización semejante, y el proyecto está ya en el Parlamento.—En Alemania se ha preferido introducir en la jurisdicción general prescripciones aplicables á los jóvenes criminales, más bien que hacer una ley especial de conjunto. (*La Redacción.*)

(1) House of the Holly Name.

(2) House of the Good Shepherd.

(3) Movimiento rural.

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES  
EN LA ESCUELA PRIMARIA (1).

Según un memorandum redactado  
por el  
Departamento de enseñanza escocés  
(Conclusión.)

ESQUEMAS DE TRABAJO

En lo que queda dicho no se ha intentado establecer ningún esquema definitivo aplicable á determinada escuela; se ha procurado más bien indicar los principios á los cuales debe sujetarse en general la enseñanza de la Historia Natural, señalando la orientación más conveniente que debe dársele. Son tantas las circunstancias, que es necesario tener en cuenta, al preparar un plan, que no es posible formular ninguno que sea definitivo y universal; la escuela de ciudad populosa, de ciudad manufacturera ó de puerto de mar exigen programas diferentes de los convenientes á las escuelas rurales ó de ciudades pequeñas. Cada escuela necesita un tratamiento distinto en armonía con las condiciones locales, la preparación del maestro y aun con las especiales inclinaciones y predilecciones de los alumnos, si bien el método y el ideal deben conservarse invariables.

En términos generales, conviene adaptar el plan de trabajo á la sucesión de estaciones (2). Un programa rigurosamente definido, encuadrado en un sistema rígido, tiende á mecanizar la enseñanza y á contrariar el desenvolvimiento de la iniciativa del alumno; si, por el contrario, es demasiado difuso ó indeterminado, pierde su eficacia por falta de trabazón lógica entre los diferentes asuntos que forman su contenido. La extensión del programa no debe ser excesiva; pero es necesario que el tratamiento del detalle sea lo más completo posible. No hay que olvidar, sin embargo, que el interés del niño pudiera flaquear á consecuencia de la reiteración excesiva de los temas ó de la acumulación innecesaria de pormenores; sería esto un grave peligro

para la eficacia de la enseñanza, que es preciso evitar á toda costa.

Aun cuando el programa debe reflejar con toda claridad y pormenor, no sólo una orientación, sino también el contenido de su asunto enlazado según un sistema determinado, conviene, como se ha dicho, dejar un cierto margen para algunas desviaciones razonables, siempre que, en opinión del maestro, no desvirtúen la esencia de la enseñanza.

PROGRAMA DE HISTORIA NATURAL PARA  
LA ESCUELA PRIMARIA, AJUSTADO Á LA  
SUCESIÓN DE LAS ESTACIONES DEL AÑO

Un curso de Historia Natural arreglado á las estaciones ofrece las ventajas siguientes:

1.º Es «natural», es decir, concuerda con las percepciones actuales del alumno. El trabajo de la clase debe encaminarse á estimular y enfocar, en su precisa significación, el estudio de la Naturaleza, *al aire libre*, dondequiera que una parcela de campo bañada por la luz del sol permita al niño tan sana ocupación. Además, las estaciones ejercen sobre nosotros sutiles influjos que nos inducen á apreciar con mayor interés y simpatía los fenómenos naturales que las caracterizan, cuando se estudian en el momento mismo de su realización.

2.º Es más fácil obtener ejemplares vivos ó recientes, evitando, de este modo, el empleo de material muerto, desecado ó conservado en líquidos, que alteran su apariencia y estructura. Siempre que sea posible, debe el niño coleccionar el material, dando luego cuenta detallada de todo lo que haya observado al desempeñar este cometido (puede utilizarse esta enseñanza para educar el poder de expresión oral y gráfica).

Es necesario dirigir la curiosidad del niño de tal modo que, mediante la observación progresiva, cada vez vea más y mejor, entienda con más claridad y derive de su labor mayor goce espiritual.

3.º Tiende también á corregir la manera corriente de considerar la enseñanza de la Historia Natural en la escuela como una

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

(2) Véase más adelante el programa para cada estación.

serie de lecciones de Botánica, Zoología, Mineralogía y Geología, cortadas con patrón: el momento oportuno para la clasificación de las ciencias naturales debe aplazarse. Conviene que el niño adquiera el hábito de considerar las cosas según sus múltiples relaciones antes de aislarlas en sistemas especiales. El estudio de la Naturaleza no debe tener para él otro alcance ni otros fines que el despertar su interés en los seres con los cuales convive y en los fenómenos de que es testigo; estimular, por el examen cuidadoso, la medida exacta y la descripción fiel, la apreciación justa, reflexiva, de las cosas y de los hechos. No hay para qué decir que esta enseñanza se desvirtúa cuando se le hace depender del libro ó se convierte en meras *lecciones* ó se hace de manera desordenada y suelta y falta de propósito serio. Coadyuvan á su mayor eficacia el jardín, el acuario y vivario, la colección de carácter transitorio, las colecciones de fotografías y el uso de algunos instrumentos sencillos, como la lente, la brújula, anteojo terrestre, etc.

## I

### PROGRAMA PARA LA PRIMAVERA

La práctica de la enseñanza demuestra que la primavera es la época más conveniente para comenzar el curso de Historia Natural. La Naturaleza se encuentra durante esta estación en plena reviviscencia, y el influjo de este despertar se hace sentir poderosamente en el alma del niño. El cansado y sedentario trabajo escolar del invierno necesita una expansión compensadora, un cambio de tema, la labor al aire libre. Además, si la enseñanza de las Ciencias Naturales ha de realizarse en forma concreta, objetiva, es evidente que la sucesiva aparición de temas de interés, tal como se verifica durante la primavera, facilitará grandemente la obra del maestro.

#### A.—Aspecto físico de la estación.

Aumento de la duración del día, de la altura del sol sobre el horizonte, de la temperatura. Desaparición de los vestigios del invierno.

Vientos y lluvias primaverales. El polvo suspendido en la atmósfera; su importancia. El deshielo. Erosión producida por las corrientes de agua; acarreo y sedimentación de materiales; grava, arena, arcilla. Acción de los vientos sobre los terrenos; dunas, etc.

#### B.—Las plantas.

1.º Germinación de las semillas: ejemplos (judías, mastuerzo, sicomoro, bellota, naranjo, gramíneas). Dibújese la semilla en diferentes estados de la germinación. Examen de los brotes. Experimentos de germinación variando las condiciones de humedad, temperatura, iluminación y sembrando en diferentes terrenos. Número de semillas fértiles comparado con el número de las sembradas.

2.º Desarrollo de las yemas, sobre todo de los árboles más comunes en la localidad. Obsérvese también el desenvolvimiento de las yemas en ramas conservadas en agua.

3.º Experimentos relativos al ascenso de la savia.

4.º Flores tempranas: celidonia, acónito, anémona, tusilago, endrino, jacinto, azafrán, campanilla blanca, sauce, aliso.

5.º Estudio de algunos bulbos: tulipán, jacinto, narciso, etc. (adquiridos en otoño y conservados durante el invierno).

6.º Tubérculo de la patata; su desarrollo en diferentes circunstancias; practíquense medidas y pesadas en diferentes estados de crecimiento.

7.º Estudio más detallado de algunas yemas de mayor tamaño: berza, castaño de Indias. Examínese la transición de las escamas á las hojas.

#### C.—Animales.

1.º Ranas y sapos; el huevo, su envoltura gelatinosa y sus cambios; el embrión; los renacuajos y su transformación; cambio en los órganos respiratorios y en el régimen alimenticio; costumbres del animal perfecto, sus enemigos, su vida durante el año; el reposo invernal; la puesta; la vida juvenil en la laguna; la emigración y la vuelta al lodo de la charca.

2.º La historia de los mosquitos y otros dípteros comunes en la localidad; compárese los insectos cuyas larvas son acuáticas con los verdaderamente acuáticos. Debe insistirse particularmente en la historia del mosquito, por su importancia en la transmisión del paludismo. Las abejas.

3.º Estudio gradual de la repoblación de las lagunas.

4.º Idéntico estudio debe intentarse utilizando las charcas formadas por el agua del mar en las cavidades de las rocas y depresiones de las playas cuando la escuela esté situada cerca de la costa: aparición de las anémonas de mar, balanos; estudio del cangrejo de mar, etc.

5.º Lepidópteros: sus transformaciones; la oruga, ó larva en alimentación; la ninfa ó crisálida y el insecto perfecto; el gusano de seda; la esfinge de calavera ó mariposa de la muerte.

6.º Los pájaros: la inmigración de la golondrina, del cuco; los pájaros cantores. La construcción del nido. Deben recogerse en el otoño algunos nidos abandonados.

7.º La cría y costumbres de los polluelos de algunas aves comunes.

#### PROGRAMA PARA EL VERANO

La mayor duración del día y el aumento de la altura del sol sobre el horizonte acrecen la cantidad de energía recibida por el hemisferio Norte, vigorizando la vida de las plantas y de los animales. El flujo de la actividad biológica que comienza á ascender en la primavera alcanza su punto máximo durante el verano.

##### A.—Aspecto físico de la estación.

Variaciones en la duración de los días; la temperatura del aire; las tempestades; el granizo. La sequía y sus efectos (1).

(1) Durante los primeros meses de verano, y quizá mejor en Septiembre, se organizarán excursiones geológicas (por ejemplo, examen de los desmontes de la línea férrea, canteras, valles pequeños, y, sobre todo, es interesante la excursión á la montaña ó á la costa, siempre que sea posible). En estas excursiones, aparte de las observaciones *in situ*, se recogerán ejemplares de rocas y minerales sencillos, que proporcionarán trabajo abundante para el invierno.

##### B.—Las plantas.

Estudio de la actividad de las plantas. Experimentos relativos á la absorción del agua y sales, á la formación de almidón, azúcar, etcétera, en las hojas, y al influjo de la luz. Debe ponerse gran cuidado en no «explicar» los hechos. Conviene que los niños se limiten á examinar *lo que sucede* hasta tanto que sus conocimientos físico-químicos les permitan interpretar los hechos que por el momento observe. Contados botánicos se atreverán á dar una explicación de la ascensión de la savia ó del efecto de la luz solar sobre las hojas. Toda explicación prematura ó arbitraria es antipedagógica. Por tanto, sin insistir ni invocar misteriosos procesos internos, conviene estudiar cómo las hojas están adaptadas para resistir el viento, la lluvia excesiva, la helada, los insectos, los parásitos vegetales; de qué modo soportan y protegen las yemas y cómo están dispuestas para obtener el máximo de superficie expuesta, etc.

Estúdiense la forma general, crecimiento, ramificación, las hojas, flores y semillas de los árboles comunes de hoja caduca. Diferentes clases de madera.

Las flores del verano; partes de que se compone la flor y sus funciones.

Las defensas de la flor; relaciones de los insectos con las flores. Puede hacerse un calendario floral con tres ó cuatro flores características para cada mes. Estúdiense alguna planta especial dibujándola en diferentes estados de desarrollo.

##### Asociaciones vegetales.

Debe comenzarse el estudio de las interesantes asociaciones de algunas plantas distintas que ofrecen idéntica adaptación á especiales condiciones del medio en que viven (plantas de las praderas, de los caminos, de los bosques, costeras, etc.). Elíjase un lugar determinado, por ejemplo, un seto vivo ó un lindero de terrenos cultivados, y obsérvese la lucha por la luz y el aire y sus consecuencias en la forma y hábitos de las plantas.

La disección de las flores es un ejercicio muy interesante y es aprovechable como



manipulación delicada; su utilidad pedagógica consiste en que desenvuelve relaciones entre plantas aparentemente muy distintas.

C.—*Los animales.*

El verano es la estación más propicia para estudiar las actividades, la conducta y hábitos de los animales.

El maestro debe tener en cuenta las siguientes indicaciones:

1.<sup>a</sup> El ser vivo experimenta un cambio perpetuo, las substancias que le constituyen se descomponen y son reemplazadas continuamente sin que su integridad se modifique durante su vida. En él se realiza desgaste y reparación constantes, gasto é ingreso, actividad y recuperación perpetuas.

2.<sup>a</sup> Existe un contraste marcado entre las actividades permanentes y las periódicas. Se manifiestan las primeras en dos grupos de funciones fundamentales (movilidad, contractibilidad del sistema muscular; sensibilidad, irritabilidad del sistema nervioso) y tres más, complementarias ó auxiliares (nutrición, incluyendo la ingestión, digestión, y asimilación de las materias alimenticias; respiración y excreción).

3.<sup>a</sup> Las actividades periódicas se refieren principalmente al crecimiento y reproducción, existiendo también un curioso contraste entre ambos grupos de fenómenos. Puede considerarse como actividades periódicas de otro género la emigración, el acopio de alimentos para el invierno, etc.

4.<sup>a</sup> La historia de un animal puede hacerse, por tanto, en el orden siguiente:

La adquisición, preparación y conservación del alimento; la construcción de la vivienda; la adaptación al medio físico; la adaptación á la sociedad y competencia de otros animales; la reproducción, alimentación, protección y educación de la prole.

a) *Alimento.*—Su naturaleza, método y órganos que emplea para su adquisición (¿á la espera?, ¿por astucia?, ¿deglute la presa viva?, ¿la mastica?, ¿chupa su sangre ó sus jugos?, ¿almacena su alimento?).

b) *Defensa.*—Sus enemigos; ¿les rehuye ó les combate?, armas ofensivas y pro-

tectoras. Aptitudes especiales de defensa, cambio repentino de color, simulación de la muerte, arrollamiento, etc. Adaptación del organismo á la defensa, mimetismo. Hábitos sociales y solitarios. Riesgos que le amenazan durante su vida.

c) *Adaptación al medio.*—Adaptación al clima y condiciones locales; influjo del animal en el medio ambiente. Duración de su vida.

d) *La reproducción.*—Si la reproducción es ovípara, examínense las circunstancias de la puesta, de la incubación; si es vivípara, nótese si los recién nacidos son la miniatura de sus progenitores ó son diferentes. Métodos de protección de los huevos ó de la prole. Nótese si los padres se asocian para la cría y educación de sus hijos. Duración de la tutela paternal.

Un programa semejante puede utilizarse respecto á las plantas.

Ejemplos:

*Las hormigas.*—Las abejas y los afidos, las arañas. También pueden prepararse series de estudios muy interesantes sobre las relaciones mutuas de animales y plantas.

PROGRAMA PARA EL OTOÑO

A.—*Aspecto físico de la estación.*

Disminución de la duración del día y de la altura del sol sobre el horizonte; lluvias y tempestades equinocciales, la niebla. Más detalles fisiográficos de la localidad.

B.—*Las plantas.*

*La caída de la hoja.*—La función de las hojas durante el verano; las causas de su decadencia (la oblicuidad de la luz solar, el frío, la helada, la falta de agua, el agotamiento); mecanismo del fenómeno (el descenso de la savia, destrucción de la clorofila, aparición de antosianina, formación de una capa de separación, cicatrización de la herida); comparación entre la hoja en su estado normal, la hoja marchita y muerta y su esqueleto. Árboles de hoja caduca y de hoja perenne.

Como ejemplos, puede citarse la vid, viña virgen, zarzamora, plátano, etc.

Nótese la fecha de la caída de la hoja

en los diferentes árboles y hágase una colección de hojas para el trabajo de invierno. Examinense los restos de hojas alojados en las galerías de la lombriz de tierra.

La putrefacción de las hojas marchitas; la labor de los hongos y de las bacterias. Debe procurarse que el alumno forme cierta idea de la «circulación de la materia»; esto es, del constante cambio de forma, de encarnación que experimenta la materia sin que disminuya su masa.

### *Estudio de los frutos.*

1.º Contraste entre la actividad del follaje que provee el crecimiento del individuo vegetal y la producción del fruto ó semilla que asegura la conservación de la especie.

2.º Diferentes clases de frutos. Colecciónese toda clase de frutos para que los alumnos los clasifiquen. Debe evitarse la terminología de los textos, inoportuna por el momento, adoptando una división de carácter muy sencillo.

Después de conocidos los frutos más sencillos, pueden estudiarse otros más complicados (la manzana, granada, etc.).

3.º Funciones del pericarpio. Protección de la semilla, prevención de la dehiscencia prematura, dispersión de la semilla, etc.

4.º Dehiscencia y diseminación de la semilla. Apertura lenta ó explosiva del pericarpio (guisante, castaño de Indias, balsamina); función de las alas ó paracaídas (arce, etc.); papel que desempeñan los animales en la dispersión de la semilla.

5.º La formación del fruto.

Estúdiense la estructura con más detalle de algunos frutos de diferentes clases y la de varias semillas voluminosas.

### *C.—Los animales.*

La emigración de las aves.—El acopio de alimentos para el invierno (la abeja, la ardilla).—La nuez de agalla.

#### PROGRAMA PARA INVIERNO

##### *A.—Aspecto físico de la estación.*

La nieve: los cristales de la nieve comparados con los de otras sustancias crista-

linas; crecimiento de los cristales; la escarcha; compárese las cristalizaciones ramificadas que forma la helada en los vidrios de las habitaciones con las obtenidas evaporando soluciones salinas en placas de vidrio, y también las agujas de hielo en las estalactitas.—Propiedades del hielo; glaciares. Las avalanchas. Efectos de las tormentas de invierno sobre las costas.

##### *B.—Las plantas.*

Aspecto de los árboles en invierno; la ramificación; la corteza; hongos y líquenes desarrollados sobre la corteza.

Las plantas de hoja perenne (hiedra, laurel, pino, boj, etc.). Plantas cuyos frutos persisten en invierno (acebo, muérdago, etcétera). Estado de las yemas y de las semillas durante el invierno. Plantas que florecen en invierno. La flora asociada á los árboles de hoja perenne. Estructura del tronco de los árboles: la corteza, la capa generatriz ó cambium, el cuerpo leñoso, los anillos y su significación y la medula, los radios medulares. La carbonización de la madera; el lignito, la hulla. Estudio del material recogido durante otras estaciones.

##### *C.—Los animales.*

Los animales invernantes (el erizo, el lirón, etc.).

Estado de las ranas, caracoles y de las abejas reinas, durante el invierno. Escondrijos de la mosca común, de la tijereta, etcétera.

Cambios de color de algunos animales durante el invierno (la comadreja, la liebre montés, etc.); utilidad y mecanismo del cambio de color.

Las aves en el invierno: pájaros que no emigran; pájaros que emigran fácilmente; aves que emigran y aves que inmigran.

Su vida subterránea; los animales perforadores; los cavadores; los enterradores el trabajo de la lombriz de tierra.

NOTAS PEDAGÓGICAS  
por R.

*Condiciones higiénicas del libro escolar.*—El problema de las condiciones higiénicas del libro de lectura en las escuelas se ha estudiado principalmente en Alemania, cuyos oftalmólogos encontraron como una de las principales causas de la miopía en los niños las malas condiciones del papel, de la letra y de la impresión de los libros escolares. Cohn ha sido la autoridad que más ha removido la opinión para la reforma de esos malos influjos, como resultado de sus observaciones sobre millares de niños de edad escolar. En Francia, el especialista Javal, director honorario del Laboratorio de Oftalmología de la Sorbona, ha expuesto en sus trabajos sobre la fisiología de la lectura consejos razonados para la confección del libro higiénicamente recomendable. Ya antes, la Comisión francesa de higiene de la vista había dictado reglas con el mismo propósito. Estas grandes autoridades, comentadas y reforzadas en trabajos y publicaciones recientes, principalmente por especialistas de la visión, aun cuando difieren al apreciar pormenores secundarios, han sentado ya unas bases que permiten confeccionar el libro escolar con las debidas condiciones higiénicas. En esas bases se fundan las siguientes indicaciones que debieran exigirse para cada uno de los elementos constitutivos del libro.

El papel en que se imprima debe ser enteramente liso, de color ligeramente agarbanzado, mate y lo suficientemente compacto para que en ningún caso se vea por transparencia la impresión de una página sobre la otra, ni se acuse en el reverso la huella de la letra.

La lisibilidad de los caracteres de imprenta depende, en parte, más de su grueso que de su altura; conviene, pues, acentuar aquél. Depende también de la distancia que hay de letra á letra, distancia que Javal aconseja sea igual al intervalo que separa las dos patas de una *n*. El espesor conveniente de la letra lo fija Weber en  $\frac{1}{5}$  de la altura.

El número de letras no debe pasar de 9 en un centímetro lineal.

La densidad de la impresión se mide por el número de letras que entran en un centímetro cuadrado, número que, según Schubert, no debe exceder de 15.

La longitud máxima del renglón no debe pasar de 0,08, para abarcar fácilmente los extremos de la línea.

La interlínea debe ocupar un espacio de 0<sup>mm</sup>,376.

En cuanto á la forma de los caracteres, Javal ha comprobado el hecho de observación siguiente: durante la lectura, el punto en que se fija la mirada va corriendo horizontalmente por una línea ideal colocada en la mitad superior de las letras cortas. Y aconseja, en vista de ello, que se dé á las letras una forma tal que difieran lo más posible entre sí en el trayecto de dicha línea.

En general, la letra del cuerpo 8, regleteada de forma que dentro de un centímetro cuadrado no puedan verse letras más que de dos renglones, señala el límite inferior del tamaño.

Y claro está que la letra no ha de estar gastada, para que sus bordes se acusen con limpieza, y la tinta, negra, ha de tener siempre la misma intensidad de tono.

Todas estas indicaciones corresponden al libro que han de usar los niños que ya saben leer corrientemente.

Los que están aprendiendo á leer necesitan caracteres más gruesos, porque tienen que detallar mucho la forma para grabarla en la memoria.

## REVISTA DE REVISTAS

## ALEMANIA

*Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.**(Revista de Higiene escolar.—Hamburgo.)*

ABRIL

*¿Clínica dental escolar ó libre elección de dentista?*, por el Dr. Stephani y el Dr. Vimmenauer.—Resume el presente artículo las razones expuestas en pro de uno y otro sistema, en la prensa profesio-

nal. Los autores se inclinan al de la libre elección, que es el establecido en Mannheim.

*La higiene y la gimnasia en película*, por el Dr. F. Kemsies.—El cinematógrafo y las proyecciones constituyen en la actualidad el método más á propósito para la enseñanza y la vulgarización de la higiene. Se preparan ya películas que tienen por motivo diversos puntos de higiene y que llevan un breve texto explicativo y algunos consejos prácticos. El Comité central de Higiene dental escolar tiene un modelo de conferencia con una serie de proyecciones, que presta á médicos, dentistas y maestros para la difusión de esta rama de la higiene. En el Congreso del cinematógrafo, celebrado el año 1912, se exhibió una película titulada *La higiene dental en la escuela*, preparada por el autor y por el Dr. Kientopf, director de la primera clínica dental escolar de Berlín. El mismo Dr. Kemsies, en unión con el Dr. Borchard, médico escolar de Charlottenburgo, ha servido de modelo para una película en que se ve el reconocimiento detenido que debe sufrir el niño al comenzar su vida escolar.—La casa explotadora de cinematógrafos Pathé Frères ha reproducido los ejercicios que practican diariamente los individuos de una sociedad gimnástica de Estocolmo. El Dr. Comandón ha preparado para la misma casa una serie de películas que presentan la vida de una porción de microbios.

*Un vicio de lenguaje de los niños y modo de corregirlo*, por el Dr. G. Major.—Consiste este vicio (en alemán *poltern*), en hablar con precipitación, repitiendo, suprimiendo, añadiendo ó alterando sonidos y sílabas enteras, á veces hasta palabras, de tal suerte que se hace ininteligible el lenguaje. No procede esta anomalía de ningún defecto orgánico, sino de la naturaleza misma del individuo. Los que lo padecen son personas nerviosas, aturdidas, que piensan más despacio de lo que hablan, ó cuyo lenguaje, imperfectamente desarrollado, no sirve bien al pensamiento. Suele ir acompañado de proyección de partículas de la saliva acumulada en la boca y que la precipitación con que se habla no da lugar

á tragar. Sin ser grave, puede originar serios perjuicios, tanto para el niño de edad escolar, que, si no puede ser debidamente atendido por el maestro acaba por convertirse en un retrasado, como para el muchacho que quiere emprender una carrera ó un oficio. Su tratamiento es difícil y no está al alcance de padres ni maestros; pero se le puede prevenir haciendo que el niño hable despacio desde un principio, procurando que solamente oiga palabras bien pronunciadas y atendiendo con cuidado á la evolución del lenguaje.

*Reuniones y Sociedades*.—En la sesión de 10 de Diciembre de 1912 de la Sociedad de Higiene escolar de Berlín, se discutió el tema «La escuela y la capacidad militar». Había dos ponentes, jefes de Sanidad militar los dos: el profesor Dr. Schurenig y el Dr. Nicolai. El primero se refirió principalmente á la estadística formada por el Ministerio de la Guerra de Prusia, en los años 1904 á 1906, sobre la aptitud física para el servicio de las armas de los reclutas que, por sus estudios, tienen derecho á servir solamente un año en el ejército. Comprende dicha estadística unos 52.000 reclutas, de los cuales se dieron por útiles el 65 por 100, proporción algo mayor que la del total de los que ingresaron en filas en aquellos dos años (55 por 100). Hay que tener en cuenta, sin embargo, que el reconocimiento médico es menos riguroso para los reclutas de un año que para los demás. La capacidad para el servicio militar resulta estar en razón inversa de la duración de los estudios y del tiempo que ha mediado entre la terminación de éstos y el comienzo de aquél. Las principales causas de inutilidad son la debilidad general, las enfermedades de los órganos internos y las de los sentidos, por este orden. Sin que se pueda achacar totalmente esta inutilidad á la asistencia á los centros de enseñanza, hay que convenir en que les corresponde buena parte de ella. Así, pues, es deber de la escuela en todos sus grados, y muy especialmente de la segunda enseñanza, cuidar del desarrollo físico de los escolares, siempre de acuerdo con las familias. Hay que reconocer que ya se hace bastante en

este sentido; pero hay que hacer más, procurando, no obstante, huir de la exageración en los ejercicios corporales, tan perjudicial como es sabido. El Dr. Nicolai desarrolló el tema ocupándose solamente del número de inútiles por defectos de la vista, que ascendió al 10,3 por 100. Como, según las estadísticas, hay en las escuelas de segunda enseñanza un 44,5 por 100 de alumnos que no tienen la visión normal, es indispensable la agregación á tales centros de médicos escolares que tengan una preparación suficiente en la especialidad oftalmológica. Al propio tiempo se deben poner en práctica cuantos medios sean posibles para el robustecimiento de la juventud. Abierta discusión sobre el asunto, el Dr. Hirsch manifestó que no basta con la creación de médicos escolares, sino que hay que darles más atribuciones de las que tienen actualmente para que puedan influir en los programas y métodos de enseñanza, abogando también por la institución de clínicas escolares oftalmológicas, á ejemplo de las clínicas dentales que existen en algunos puntos; el Dr. Barth expuso, como una de las causas de enfermedad de la vista, el uso indebido de anteojos que hacen algunos escolares por vanidad; el Sr. Lorentz culpó, en parte, á la defectuosa impresión de muchos libros de texto utilizados en la enseñanza elemental, y el señor Schwaegermann propuso que se hiciese una información sobre la causa de que los niños alemanes tengan peor vista que los de otros países.

*Noticias.*—El fiscal del Tribunal para delincuentes jóvenes de Munich, Sr. Rupprecht, ha publicado un trabajo sobre la psicología de los presos jóvenes. Constituye la base de este trabajo una información llevada á cabo mediante la entrega de un interrogatorio manuscrito, al cual debían contestar los presos el segundo día de su estancia en la prisión. El interrogatorio iba manuscrito para que el recluso desconociera su carácter de generalidad y le concediese mayor importancia. Se eligió para la entrega y contestación del interrogatorio el segundo día de prisión, con objeto de que el delincuente, impresionado por el

nuevo régimen de vida, mostrase en las respuestas el estado de ánimo que el cambio había creado en él. El interrogatorio contenía tres preguntas, relativas á la vida anterior del delincuente, á la causa de su condena y á sus propósitos para el porvenir. El autor estudia y comenta la respuesta de 46 presos de 15 á 17 años. En la mayoría de los casos, la conducta anterior era buena, sobre todo entre los muchachos que habían hecho vida de familia. En cuanto á la segunda pregunta, las contestaciones fueron sencillas y sin la ampulosidad tan frecuente en los delincuentes adultos. Respecto de la conducta futura, todos los casos, menos uno, fueron de arrepentimiento y deseo de enmienda. Cree el señor Rupprecht que se debe investigar con profundidad la psicología de estos delincuentes, que difiere mucho de la de los adultos.—Se ha publicado la 6.<sup>a</sup> Memoria anual de la «Fundación para el tratamiento ortopédico-quirúrgico de niños pobres», que administra el sanatorio del Dr. Vulpus, en Heidelberg. Con los 10.000 marcos de renta anual, se asistió en 1912 á 300 niños y niñas, con un total de 15.304 días de tratamiento; se practicaron unas 200 operaciones y se aplicaron 500 vendajes de escayola. Conviene advertir que hay, además, en el ducado de Baden otro sanatorio para niños lisiados.—A cada una de las tres clínicas dentales escolares de Berlín, concurren diariamente más de 100 niños. En vista de que hay siempre más casos de los que se pueden atender, se prepara una cuarta clínica, para la cual han donado los hijos del difunto profesor odontólogo Dr. Boedecker la cantidad de 15.000 marcos. La nueva clínica se emplazará en una escuela municipal. Se calculan en 10.000 marcos los gastos de instalación y en otro tanto los gastos anuales.—Acaba de publicarse en Viena un método taquigráfico, en que los signos corresponden á la escritura vertical. Del 19 de Abril al 18 de Mayo de este año se celebrará en el jardín Zoológico de Berlín una Exposición del desarrollo mental y físico del niño. Los ingresos se destinan á la Cruz Roja de Berlín.—En las escuelas del Gran

Ducado de Hesse se suprime la clase de la tarde, siempre que el termómetro marca á la sombra 20° Réaumur, ó más, á las diez y media de la mañana.

*Disposiciones oficiales.*—En Enero de este año ha dictado la Junta local de enseñanza de Viena una orden para que, en las escuelas de perfeccionamiento, se dé la enseñanza de la higiene del trabajo con arreglo al siguiente programa: Concepto de la higiene del trabajo; anatomía elemental del cuerpo humano; higiene de la piel, de las mucosas y de la dentadura; enfermedades infecciosas; desinfección, vacuna y antisepsia; higiene del aparato circulatorio; alcoholismo; higiene del aparato respiratorio; tuberculosis pulmonar; digestión y nutrición; higiene de los sentidos; higiene de los órganos motores; influjo de los deportes en la salud; primeros auxilios en caso de accidente y cuidado de enfermos (con ejercicios prácticos: vendajes, contención de hemorragias, entablillado en caso de fractura de huesos, respiración artificial, transporte de heridos, etc.) Al tratar de cada uno de estos puntos, se deberá insistir especialmente en sus aplicaciones á la higiene del trabajo.

*Revista de Revistas.*—Comprendelas siguientes: *School Hygiene, Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, Die Hilfsschule, Körper und Geist y Monatschrift für das Turnwesen.*

*Libros nuevos.*—*Cien experimentos de psicología para las escuelas, con indicación de los aparatos necesarios para ellos*, por el Dr. Höfler y el Dr. Witasek. 3.<sup>a</sup> edición; Leipzig (en alemán). Constituye este libro una excelente guía para los trabajos de psicología elemental en la escuela.—*Bebidas y refrescos sin alcohol*, por J. Schneider; Wiesbaden (en alemán). Además del modo de preparar unas y otros, se indica en este libro el valor que tienen para el organismo humano.—*Higiene y tratamiento de los pulmones, en estado de salud y en caso de enfermedad*, por el Dr. Niemeyer y el Dr. Liebe. 10.<sup>a</sup> edición. (Manuales ilustrados de Weber) (en alemán). Este libro de vulgarización es

muy recomendable para las familias, que encontrarán en él un valioso auxiliar á los consejos del médico.—*La tuberculosis y la infancia*, por el Dr. Sonnenberger. Worms, 1912 (en alemán). Pequeño folleto, en que están extractadas admirablemente y, en forma sencilla, las últimas investigaciones de tuberculosis infantil. De gran utilidad para los maestros.

*Comunicaciones relativas á la Sociedad alemana de Higiene escolar.*

*Sumario de «El Médico Escolar».*

«La lucha contra la tuberculosis en las escuelas municipales de Chemnitz», por el Dr. A. Thiele.—«Noticias relativas á la Asociación de médicos escolares».—«Extractos de memorias de médicos escolares.»—«Noticias varias.»

MAYO.

*Importancia de la inspección médica en las escuelas de perfeccionamiento*, por el Dr. Gettkant, médico escolar.—Comienza el artículo exponiendo los resultados de la inspección médica practicada por el autor en las escuelas de esta clase de Schöneberg (Berlín), con un total de alumnos reconocidos de 1.520; de éstos, el 41,5 por 100 fueron clasificados como robustos; el 18,3 por 100, como débiles y, el 40,2 por 100, como medianos. En varios cuadros y gráficas se consignan las principales enfermedades y lesiones de los alumnos, agrupadas por oficios; las que dan mayor contingente, con gran diferencia, son la anemia, el infarto de las amígdalas y la escoliosis. El autor, reconociendo que alguna de ellas era de origen meramente profesional, aconsejó el cambio de oficio en varios casos, con buen éxito. Según él, es indispensable introducir la gimnasia y la inspección médica en estas escuelas, si se quiere mejorar la condición sanitaria de la juventud obrera.

*Los castigos escolares y la organización escolar*, por el profesor Dr. F. Kemsies.—El examen de una estadística de castigos correspondiente al semestre de invierno de un establecimiento de segunda enseñanza alemán, sugiere al autor las si-

güentes consideraciones, entre otras: el número de castigos sufrido por los escolares, dato puramente negativo, no puede ser nunca base para clasificarlos; la falta de atención, que es el más frecuente motivo de castigo, indica muchas veces fatiga en el alumno, imputable, en ocasiones, á una mala organización de la enseñanza; hay que tener en cuenta que en la escuela, al lado de los niños normales, hay muchos que no lo son, física ó psíquicamente, y que el efecto de los castigos en estos últimos (1) puede ser sumamente nocivo.

*Informe sobre la 14.<sup>a</sup> Asamblea de la Sociedad de protección á los anormales celebrada en Bielefeld, del 8 al 11 de Setiembre de 1912, por M. Kirmisse.*—Se presentaron á la Asamblea los siguientes trabajos: «Misión educadora de la pedagogía curativa», por Th. Heller, «Medios para el reconocimiento de los anormales», por el Dr. Kleefleisch, «Las primeras lecciones de dibujo á los anormales», por el Dr. Kölle, «Trabajos y juegos en el grado inferior de la enseñanza de los anormales», por el Sr. Israel; «Las convulsiones en la infancia, su importancia y su relación con las anomalías de los niños», por el Dr. Blümcke; «Colonias de trabajo para anormales», por el Sr. Schwenstein; «Organización de los establecimientos para anormales de Bethel», por el Sr. Bodenschwingh, y «Desarrollo de la protección á los anormales, en Alemania y en el extranjero». Se calculan en 200.000 los anormales que reciben tratamiento en las 1.200 instituciones que existen actualmente en el mundo consagradas á este objeto.

*Reuniones y Sociedades.*—En la Sociedad de Paidología de Mannheim, dió una conferencia el director del internado de Hemsbach, F. Bierau, en la cual, después de hacer la historia de esta clase de establecimientos, explicó el funcionamiento del dirigido por él, auxiliándose con el aparato de proyecciones. Dos son las características (2) principales de este internado: 1.<sup>a</sup>, su organización en pequeñas pensiones se-

paradas, al frente de cada una de las cuales está un profesor con su familia, para que los alumnos hagan una vida lo más aproximada posible á la que llevarían en su propia casa, con lo cual se suprime el aspecto de cuartel que suelen ofrecer los grandes internados y se está en condiciones de poder influir de modo más directo en la educación de los colegiales; y 2.<sup>a</sup>, la graduación del precio de matrículas, que oscila entre 800 y 2.400 marcos, según la posición de la familia del alumno.—El 25 de Febrero de este año, se celebró una reunión, en que quedó acordada la fundación de la *Sociedad alemana de juegos atléticos*.—En la Sociedad de Higiene escolar de Berlín, pronunció una conferencia el Dr. Nothmann sobre gimnasia respiratoria de los niños. Después de demostrar la importancia de estos ejercicios en la escuela, convertidos en obligatorios por un reciente decreto del Ministerio de Instrucción pública, manifestó que, á su juicio, no se hacían bien, quizás por falta de preparación; y, auxiliado por la señorita von Ruchteschell, hizo practicar á 4 niños de 8 á 10 años diversos ejercicios de respiración, combinados con movimientos del cuerpo y las extremidades. En la discusión sobre el tema se expusieron diversas opiniones, conformes, en principio, con la del conferenciante, y se puso de relieve la necesidad de dedicar más tiempo en las escuelas á la gimnasia respiratoria, de llevar á cabo los ejercicios en locales bien ventilados, de preparar convenientemente á los maestros y de combinar la gimnasia respiratoria con el ejercicio del canto. El doctor Nothmann, al hacer el resumen, insistió sobre el valor de esta clase de gimnasia para la prevención contra la tuberculosis, haciendo notar que son muy raros los cantantes de profesión que mueren tuberculosos.

*Noticias.*—El Dr. Schittenham y el profesor Weichardt han publicado un trabajo sobre la endemia del bocio en Baviera. Hay lugares en que la proporción de atacados de esta enfermedad llega al 77 por 100 de la población. La edad en que son atacados con preferencia es de los 9 á los 13 años.

(1) Y aun en todos.—*N. de la R.*

(2) En el sistema inglés.—*N. de la R.*

Pasada esta edad, disminuye mucho la frecuencia de los casos. En general, puede tomarse como medida segura de la intensidad de la endemia el número de ataques de edad escolar.—En Baviera, las Autoridades escolares han eliminado el *football* de la lista de los juegos escolares, y han aconsejado á las familias y á las Sociedades deportivas que no permitan jugarlo á muchachos menores de 17 años.—El Ministerio de Instrucción pública de Austria ha publicado un decreto, disponiendo que en las Escuelas Normales se trate especialmente del problema del alcoholismo en la enseñanza de la higiene escolar.—Desde 1892, en las escuelas belgas se dedican determinadas lecciones á la enseñanza anti-alcohólica. En el mismo año, se recomendó á los maestros la formación de Sociedades escolares de templanza. Gracias á la entusiasta cooperación del Magisterio, esta campaña ha conseguido disminuir el consumo de alcohol en Bélgica.—En el Sanatorio marítimo del municipio de Schöneberg tuvieron acogida en 1912 450 niños, con un promedio de estancia de 53 días. Casi la mitad de ellos eran escrofulosos. En los escrofulosos de la piel, mucosas y órganos de los sentidos, se consiguió la curación en el 58 por 100 de los casos y mejoría en el 35 por 100. En los escrofulosos de las glándulas, esta proporción fué de 9 y 76 por 100, respectivamente. Los efectos más favorables se obtuvieron en los anémicos: curación en el 71 por 100 y mejoría en el 26 por 100. El Sanatorio está destinado á niños de 5 á 14 años amenazados de tuberculosis, por cualquier concepto; pero no se admite en él á los que tienen tuberculosis pulmonar declarada.—En una escuela primaria de Mülhausen se han hecho experimentos sobre el influjo nocivo de los pies fríos en la capacidad de trabajo intelectual y en el organismo en general, á consecuencia de los trastornos que ese estado produce en la circulación.—La ciudad de Francfort tiene, desde 1908, una colonia permanente de niños anormales en Oberlenbach, que á la vez sirve de laboratorio para el estudio de éstos. En ella, los niños hacen trabajos escolares y aprenden

diversos oficios. En el año 1912, esta institución fué ampliada considerablemente. Los ingresos en dicho año fueron de cerca de 40.000 marcos. Con ellos se sostuvo á 57 colonos de 14 á 20 años.—Según una estadística formada por el Dr. Ritchie, en Manchester, el contagio de difteria y escarlatina en la escuela es poco frecuente, y el de sarampión y tos ferina, mucho menos de lo que generalmente se cree.—El Dr. Weissenberger ha publicado un artículo en la *Deutsche Philologenblatt*, sobre la importancia que tienen para la obra escolar las asociaciones de padres de alumnos, las conversaciones de éstos con los maestros y las conferencias en la escuela, dedicadas á ilustrarlos acerca de problemas tan interesantes para ellos como la elección de profesión del alumno al abandonar la escuela, el robustecimiento físico del niño, las enfermedades infantiles, el problema social, etc. Después de las conferencias, debe permitirse á los asistentes hacer preguntas ú observaciones sobre el tema tratado, con lo cual se intensifican extraordinariamente sus efectos.—La Junta municipal de 1.<sup>a</sup> enseñanza de Berlín ha dirigido una circular á los padres de los niños que por su deficiencia mental no han podido seguir los cursos para retrasados de las escuelas auxiliares, recomendándoles que los tengan aparte de sus hermanos y advirtiéndoles de la posibilidad de educarlos, en mayor ó menor grado, sobre todo para el trabajo manual. Termina la circular invitando á llevar á los niños al colegio municipal para idiotas de Dallford, cuyas condiciones describe con todo pormenor.—En una conferencia sobre higiene de la dentadura en el ejército, que dió el Dr. Müller á los oficiales de Sanidad Militar de Wurzburg, expuso la estrecha relación que hay entre el estado de la dentadura y el peso, insistiendo en la necesidad de cuidar de los dientes desde la infancia, y ponderó la utilidad de las clínicas dentales escolares, cuyos efectos llegan, aunque atenuados por diversas causas, hasta la edad militar. Por término medio, cada soldado tiene 6 dientes que necesitan tratamiento.—Los maestros públi-



cos de Heereveen (Holanda), en vista del gran número de escolares que fuman, han dirigido una circular á las familias exponiendo sucintamente los perjuicios que causa el tabaco, y aconsejando que se combata su consumo por todos los medios.—El Dr. Pigeaud, médico escolar de La Haya, viene dedicando especial cuidado á la lucha contra la tuberculosis en la infancia, edad en que se cuenta con más probabilidades de éxito. Con este objeto, se dirige á los padres de los niños amenazados de tuberculosis y que, por estar el cupo completo, no han podido formar parte de colonias escolares, y les propone enviarlos á pasar los meses de verano en el campo con una familia de labradores, costeando ellos la mitad de los gastos. En caso de aceptar, los niños permanecen de 10 á 16 semanas haciendo vida de aire libre. El coste por niño y semana es de unos 5 marcos (en las colonias escolares viene á ser de 11 marcos, aproximadamente). Por este procedimiento, el año 1912 pasaron las vacaciones en el campo 137 niños, con un gasto de 7.000 marcos, sufragado á medias por las familias y por suscripción particular. Este sistema, además de sus ventajas económicas, es sumamente educativo desde el punto de vista social, por la cooperación de las familias.—El 13 y 14 de Mayo se celebrará en Amsterdam un Congreso de Paidología. Comprenderá tres secciones: descripción del niño física y psíquicamente normal, educación y enseñanza del niño y estudio del niño anormal.—En la ciudad de Hannover habrá, del 12 al 18 de Mayo, un curso de juegos y puericultura para mujeres.

*Revista de revistas.*—Comprende las siguientes: *Internationales Archiv für Schülhygiene*, *Schweizerische Blätter für Schulgesundheitspflege*, *School Hygiene*, *Das Schulhaus*, *Die Hilfsschule*, *Körper und Geist* y *Monatschrift für das Turnwesen*.

*Libros nuevos.*—*Pequeños manuales de ejercicios físicos para la juventud*, por A. Vieweg. Dresde (en alemán).—Forma el tomo primero de la colección y está dedicado á los juegos populares al

aire libre.—*El mecanismo de la vida del espíritu*, por M. Verworn. Leipzig (en alemán). Cinco conferencias de vulgarización, dadas por el autor en Francfort, sobre los siguientes puntos: el cuerpo y el espíritu; los procesos psíquicos en los diferentes elementos del sistema nervioso; los fenómenos de la conciencia; el sueño y el ensueño; la sugestión y el hipnotismo.—*Los ejercicios populares en la gimnasia de la mujer*, por E. Strohmeyer. Leipzig, 1912 (en alemán).—*Estudios de Psiquiatría sobre los alumnos de educación correccional*, por el Dr. E. Siefert. Halle, 1912 (en alemán). Resultado de una investigación realizada por el autor en los establecimientos de educación correccional de Sajonia y que comprende un total de 1.057 alumnos.

*Comunicaciones relativas á la Sociedad alemana de Higiene escolar.*

*Sumario de «El Médico escolar»:*

«La inspección médico-escolar en el Estado de Victoria», por el Dr. Nepner.—«Noticias relativas á la Asociación de médicos escolares».—«Extractos de Memorias de médicos escolares».—«Noticias varias».—J. ONTAÑÓN Y VALIENTE.

---

## ENCICLOPEDIA

---

### EL CONCEPTO DE LA FILOSOFÍA, SEGÚN DILTHEY (1) por X.

*Introducción.*—Producción histórica abundante de la Filosofía. Unidad supuesta; dificultades para hallarla. Diversas concepciones de la Filosofía y de su oficio: a) la fundamentación de las ciencias particulares; b) además, base de sus relaciones, ó

---

(1) Extracto del estudio concerniente á este problema y que forma parte del volumen de *Filosofía sistemática (System. Phil.)*, en la serie enciclopédica publicada por Hinneberg bajo el título de *La Cultura contemporánea (Die Kultur der Gegenwart)*. Se titula: *Esencia de la Filosofía (Das Wesen der Phil.)*.

Su autor, el filósofo W. Dilthey (1833-1912), profesor que fué en la Universidad de Berlín, es uno de los más autorizados pensadores de su tiempo. Su libro es una *Introducción á las Ciencias del Espíritu (Einleitung in die Geisteswissenschaften)*; vol. I (único publicado), 1885.—N. del Editor.

aun limitada á éstas; *c*) la ciencia del espíritu, de la experiencia interna; *d*) el acuerdo sobre la conducta, ciencia de los valores universales (*allg. gültigen*).— Si no se halla unidad, la historia de la Filosofía tendrá también, un contenido diverso, según el concepto que de la Filosofía tengan sus autores.

Hay, pues, que aplicarse al hecho y materia común de la Filosofía misma en la historia. Se trata de un producto del espíritu, que estudiar desde sus manifestaciones externas (palabras, actos, etc.). Estas lo son del individuo y de sus agrupaciones, familias, naciones, épocas... Y la Humanidad, por varias que sean, siempre: 1) se agrupan los hechos espirituales de la vida individual y colectiva en unidades; 2) que, mediante las formas y conceptos generales del pensamiento, devienen conocimiento científico. Sus conceptos son siempre expresión de una variedad histórica, que así se eleva á claridad y (sobre esto individual) á lo esencial y necesario.

Unidades de concepto en las ciencias del espíritu: Filosofía, Arte, Religión, Derecho, Economía, etc. Aquí, doble carácter: 1) unidad común, presente en la pluralidad; 2) unidad que enlaza en un todo á esos individuos, v. gr., para ciertos actos religiosos.—Primer momento: análisis de la complejidad empírica, para hallar las representaciones generales (libres ya de lo individual) que determinan sus límites; y así se forman esos conceptos de Filosofía, Arte, Ciencia, etc., esquemas que hay que comprobar con la esencia (*Wesen*) de la cosa que los determina y les da nombre.— Parece círculo vicioso, pues requiere tener ya resuelto qué sea lo mismo que se busca (aquí, la Filosofía).—La Filosofía especulativa toma el camino deductivo; pero tiene que buscar por el de la experiencia si, *en efecto*, hay tal fondo real y común en la Filosofía y las cosas filosóficas.—Este círculo no se evita; pero se remedia, partiendo de definiciones seguras de la Filosofía, aunque insuficientes, y llegando gradualmente á otras que extienden los límites hasta agotar el concepto.

#### A. Procedimiento histórico.

I. *Lo común á los sistemas clásicos y principales*, que han hecho estado: 1.º Caracteres *formales*, á diferencia de las ciencias particulares: *a*) Universalidad (todo el dominio de la conciencia en general); tendencia consiguiente á extenderse sin respetar los límites de dichas ciencias; *b*) exigencia de un saber de valor universal (*allgemeingültig*).— 2.º *Contenido común*; los problemas y misterios del mundo y la vida: no dejar nada oscuro, queriendo elevarlo todo á conscio y estableciendo la soberanía del espíritu y la personalidad del filósofo.

II. *Investigación de la conexión histórica de los sistemas*.—1.º *Griegos*. Nombre y concepto de la Filosofía en Grecia, sobre todo en los socráticos: *a*) lado *negativo*: amor á la sabiduría (la sabiduría misma es cosa de los dioses); caídos en lo sensible, la ansiamos, y el amor á lo bello nos eleva hasta el saber de las ideas (ideas que se realizan en la vida), pero sin llegar á penetrar su relación causal con la experiencia (1); *b*) concepto *positivo*: el saber en su más rigurosa forma (como ciencia), preciso y de valor general; el todo del saber (por oposición al conocimiento de la realidad) (2); el saber de los valores, normas y fines; la reflexión que eleva toda actividad (política, religiosa, artística, etc.) á un saber, que guía entonces la práctica, siempre regida por fines parciales, todos los cuales son medios para el fin último (la eudemonía), que, una vez afirmado por el saber, es ya incontrastable sobre todas las pasiones y apetitos, y da al individuo la verdadera libertad (y suprema elevación de la personalidad), y la felicidad á la sociedad.—Aristóteles: división en teórica, poética (creación, ya estética, ya técnica) y ética. La Filosofía busca ahora ya el saber por él mismo, como la suprema función de la razón (3).—Desarrollo enci-

(1) De aquí, la división entre ambos mundos.—*N. del E.*

(2) Particular siempre—, en sentido del autor.—*N. del E.*

(3) La contemplación, fin y felicidad supremos, para Aristóteles.—*N. del E.*

clopédico de las ciencias particulares en sus sucesores Alejandrinos.—Consiguiente escepticismo respecto de la Metafísica y replegamiento al interior, con relajación (ó aun total abandono) de aquélla.—Importancia máxima: la personalidad.—Estoicos, Epicureos, etc.—Cicerón: la Filosofía, maestra de la vida, creadora de las leyes, guía de toda virtud.—Séneca: teoría del arte del buen vivir (1). 2.º *Moder-nos* (2).—A). *Descartes y sus sucesores*.—El Renacimiento trajo luego el desarrollo de nuevas fuerzas, que dieron en el xvii una Filosofía aliada con las ciencias particulares y contra la religión; esa Filosofía vuelve á la Metafísica (con más conciencia y método) y á su problema del ser (*Sein*), imposible para todas las ciencias particulares.—Interés por la Matemática. Descartes, contra Galileo (filósofo contra físico). Método constructivo. Supuestos que exceden de la Mecánica, la Astronomía, la Ciencia matemática de la Naturaleza. Elaboración de estos supuestos en conceptos y principios, y examen de su legitimidad.—Le siguen Hobbes, Espinosa, Leibniz. Resultado final: la Filosofía, como un método ante todo (el de construcción).—B). *Reacción crítica contra este método constructivo*.—Locke y Hume.—Kant. a) El mundo, puro fenómeno; b) las categorías, reducidas á condiciones de la conciencia; c) la evidencia matemática, basada en la intuición (3); d) el método trascendental, para hallar las verdaderas bases de la nueva Metafísica.—Ingleses: toda la realidad consiste en los «hechos de conciencia».—Kant refiere á la conexión de estos hechos la del mundo exterior; los conceptos constructivos, como meros elementos intelectuales de esta conexión.—C) *Nueva Metafísica*. (Schelling y Hegel; Herbart y Lotze.)—Metafísica especulativa alemana. Parte desde esta conexión, y así saca de la trivialidad y superficialidad las

ciencias del espíritu, y elabora el concepto de la evolución, último y grandioso ensayo para hallar un método filosófico. Pero también fracasa, por no hallar el puente, desde la necesidad, dada en la conexión espiritual, al valor objetivo (1).—Dos direcciones: a) La Filosofía como ciencia objetiva (viene de Kant y Fichte): Schelling, Schleiermacher, Hegel, Schopenhauer (2); b) como una hipótesis bien fundada (viene de Leibniz): Herbart, Lotze, Fechner (2); D) *Reacción antimetafísica*, á saber: 1) La Filosofía, como teoría del conocimiento (*Erkenntnistheorie*); objeto indiscutible de la Filosofía: la ciencia misma (el resto se lo han repartido las ciencias particulares) (3). a) Su fundamentación, en base del conocimiento de la realidad (4); su valor, finalidad, reglas; b) las relaciones entre aquéllas, manteniendo su unidad y el espíritu de ésta en todas (Helmholtz).—2) Segunda posición antimetafísica: la Filosofía, desde las ciencias particulares. La Filosofía, como ciencia de su clasificación y conexiones. Enciclopedia: Bacon, D'Alembert, Comte (5).—Positivismo, hasta purificar la Filosofía de toda Metafísica, y las ciencias particulares de sus restos; v. gr.: la Filosofía del Derecho y el Estado, reducida á mera ciencia del Derecho positivo (6); sólo que: a) interpretado como expresión de la voluntad imperativa; b) análisis lógico; c) explicación histórica (causas, etc.): todo ello, sin apelar á principios generales; v. gr.: á la idea de justicia.—3) Tercera posición antimetafísica: la Filosofía como ciencia del Espíritu.—La conciencia resiste al positivismo y al escepticismo, y busca en sí misma la explicación del origen de todos sus productos. Psicologismo: a) Hume y los

(1) Y así, lo suprime en su sentido usual.—N. del E.

(2) Krause, Hartmann—N. del E.

(3) La Ciencia, ¿no es un objeto como otro cualquiera, y, por tanto, su ciencia (Ciencia de la Ciencia, Doctrina de la Ciencia, etc.), una ciencia particular entre y como las otras?—N. del E.

(4) Siempre empírica.—N. del E.

(5) ¿Y Spencer, uno de los principales clasificadores y enciclopedistas modernos? Tal vez falta también Ampère.—N. del E.

(6) Escuela analítica inglesa; historicismo: Merkel, Bergbohm, positivismo italiano, etc.—Nota del E.

(1) Elaboración del ideal del sabio, no del ciudadano y el hombre libre, en este proceso.—N. del E.

(2) Nótese la supresión radical de la Edad Media.—N. del E.

(3) Intuición *a priori*.—N. del E.

anglo-escoceses (Smith, Bentham, los dos Mill, Bain...). Filosofía: «el conocimiento del hombre como ser intelectual, moral y social» (Stuart Mill).—*b*) Beneke (en la ejecución, herbartiano): «la Historia Natural del alma humana» (1).—*c*) Lipps: «ciencia de la experiencia interna, ó del Espíritu», que es la mitad de nuestra experiencia total; la otra mitad pertenece á las ciencias de la Naturaleza. 3.º *Conclusión sobre el concepto de la Filosofía*.—Resultado negativo del estudio de los sistemas para llegar á determinar la esencia de la Filosofía: cada sistema establece este concepto desde su punto de vista peculiar, que representa como un momento en el proceso de la historia de la Filosofía; y así, sólo define su Filosofía (ya como teoría del conocimiento, como ciencias del Espíritu, teoría de la sistematización de las ciencias, etc.).—El punto de vista histórico. El hombre, «hijo de su tiempo», presta y extiende, en su ilusión, la certeza de sí mismo á sus obras, que se adaptan siempre á su época y estado social de cultura. Relatividad: ya acentúa unos problemas, ya otros; ya declara á algunos solubles, ya insolubles.—Pero el nombre y el concepto (2) en todos son uno mismo. Y así, si cada sistema y consiguiente definición de la Filosofía es insuficiente, todos ellos, por insostenible que tal ó cual aparezca, son importantes como partes del dato histórico. De éste ahora ya concluimos á lo que viene siendo, desde los griegos al positivismo y escepticismo de hoy, en un proceso riguroso, en que ha tomado todas las posiciones posibles; pero siempre mostrando: *a*) tendencia á la universalidad, á lo fundamental y al fondo del todo, del Universo dado; *b*) lucha entre la aspiración metafísica á penetrar en este fondo y resolver su problema y el enigma de la vida, y la exigencia positiva al rigor y la objetividad del conocimiento. Por lo primero, distinción con

(1) Son las mismas palabras de Reid, que añade: «purificada de toda pretensión ontológica».—*N. del E.*

(2) Concepto supuesto, sin el cual es imposible saber de qué se habla, cuando se habla de Filosofía.—*N. del E.*

las ciencias particulares; por lo segundo, distinción con el Arte y la Religión.—Y cada sistema representa, en su limitación, un rasgo esencial de la Filosofía, en ese proceso en que únicamente está toda la verdad (1). En su desarrollo, la Filosofía es una función social que enlaza á todos los filósofos en un fin común, el cual se realiza cada vez (como todas las demás funciones sociales) según las condiciones dadas. De aquí que no cabe señalar un determinado objeto ni método (2).—Un mismo nombre expresa una misma conciencia de la unidad del saber, en la Filosofía; aplicación del nombre Filosofía á la Religión, la Literatura, y otras formas intermedias.—Las Universidades representan esta misma unidad del saber.

..... (3).

#### B. Posición de la Filosofía en el mundo del Espíritu.

Solución del problema sobre el concepto de la Filosofía, mediante la posición de ésta en el mundo espiritual (individual y social), á saber: como sistema ó vínculo unitario de cultura (uno de ellos), que liga la multitud de experiencias, emociones, etc. Resignación á este trabajo (sin fin) de unificación (4), que no puede acabar.

##### I. *Función de la Filosofía en la vida anímica, en la sociedad y la Historia*.—

1.º Su posición en la vida del alma individual es la composición de su acción y reacción con el medio con carácter teleológico, y á diferencia de los procesos de la fantasía, la asociación, etc., que se dan en la creación del Espíritu. El sentimiento es el centro de este proceso, que tiende á apagar nuestros deseos; la experiencia sola de la vida enseña á cada cual los medios que valen para ello (*das Wertvoll*) y fun-

(1) Sentido de Hegel, que algunos extrañarían en Dilthey.—*N. del E.*

(2) ¿Todo en ella es, pues, mera función intelectual? (á distinción del sentido de Platón, verbigracia).—*N. del E.*

(3) Se suprime en estos extractos todo el núm. III. Miembros intermedios entre Filosofía, Religión (Gnosis, Mística), Literatura, Poesía y Arte de la vida.—*N. del E.*

(4) Trabajo de reflexión y pensamiento, quiere decir.—*N. del E.*

da las reglas de nuestra conducta en todas las cosas prácticas (Derecho, Economía, imperio sobre la Naturaleza, etc.), cada vez aspirando á más altos valores (evolución psíquica). La elevación de esta obra á un saber de valor universal fortifica nuestra vida; el conocimiento del mundo, la experiencia social, los principios de conducta, allá en lo profundo, vienen á la conciencia pensante; y así nace, necesariamente, la Filosofía en la estructura de toda alma individual (1).—2.º La Filosofía en la estructura *social*: el parentesco, la vecindad, la cooperación y división del trabajo, el poder y obediencia, etc., hacen al individuo miembro de la sociedad (el individuo aislado es una abstracción). Enlace de la vida espiritual de los individuos bajo condiciones de raza, clima, circunstancias, gobierno, etc. Sistemas de cultura. La Filosofía es uno de ellos. Su función: traer á conceptos de valor universal los enigmas del mundo y la vida. Relación con el *conocimientos* de los objetos (en las ciencias particulares) y los problemas de la *voluntad* y la vida.—El pensamiento, mediante esos conceptos, lucha con sus otras dos funciones hermanas: la Religión y el Arte.

II. *La Filosofía, como doctrina de la concepción del Universo (Weltanschauungslehre)*.—Constante cambio de la disposición y ánimo de los hombres respecto á los valores de la vida; mientras que el Arte, la Religión y la Filosofía tienden á fijar sus interpretaciones en su concepción del Universo y en sus ideales para aquella.—1) La Religión nace de la experiencia de la comunión con lo invisible, creando ideales de vida (ordenando los valores de ésta) y reglas para las relaciones entre los hombres, reuniendo á éstos en grupos, etc.—Identidad en esto con la Filosofía (2) (concepción de la Realidad, valoración, posición del fin, regulación... todo ello, en la vida individual, como en la social). Por esta

(1) Como la reflexión (*Besinnung*), á que tiende todo lo que hace. Relación con la Filosofía difusa y popular, v. gr. de Zeller.—*N. del E.*

(2) Estas parecen ser alianzas accidentales, que á veces faltan en religiones tan importantes como el Cristianismo unitario, donde no hay dogma, ni concepción del Universo.—*N. del E.*

semejanza, tienden á transformarse una en otra. Su característica diferencial es que: 1) en la Religión, todo nace de ese mundo invisible y nuestra comunión con él: misterio, sentimiento, confianza en Dios, etc.; en la Filosofía, tenemos conciencia: *a)* de nuestra limitación y trabajo sin fin, para hallar una conexión de valor universal entre las ciencias particulares; y *b)* de la imposibilidad de hallarla en un objeto de unidad dado en la diversidad de aquéllas (resignación consiguiente).—2) El Arte; la Poesía, único arte, casi, capaz de expresar esa concepción del Universo y de la vida.—Relación y formas intermedias entre ambas órdenes de cultura.

III. *La concepción del mundo y de la vida es el centro de la Filosofía*. Su relación con las otras dos fuerzas históricas. ¿Son la Religión y el Arte formas inferiores, destinadas á disolverse más y más en la superior de la Filosofía? (Hegel). Esto depende de la posibilidad de que la tendencia filosófica se logre.—1. *Estructura* de la concepción filosófica. Á diferencia de la religiosa, aspira á ser universal y valer para todos; y, á diferencia de la Poesía, á reformar la vida. Base: la conciencia empírica, según las leyes de la objetivación de sus fenómenos (*Erlebnisse*) en el pensar conceptivo, objetivando á la vez todo el mundo del sentimiento y la voluntad en conceptos de valores, fines y reglas (1). Esta concepción es la Metafísica, en sus diversas formas, según las condiciones en que el Mundo afecta á la estructura de nuestra vida anímica.—2. *Tipos* de la concepción filosófica: *a)* Del materialismo al positivismo: Demócrito, Lucrecio, Epicuro, Hobbes, los Enciclopedistas, los materialistas modernos, Comte, Avenarius. Base: el estudio de la Naturaleza.—*b)* Idealismo objetivo, panenteísmo y panteísmo: Heráclito, Estoicos, Espinosa, Leibniz, Shaftesbury, Goethe, Schelling, Schleiermacher, Hegel. Base: el sentimiento y los valores; toda la realidad, expresión de un principio interno.—*c)* Idea-

(1) Valores, fines y reglas de conducta son los tres elementos que Dilthey trae siempre presentes, como los tres objetos de la Filosofía.—*N. del E.*

lismo de la libertad: Platón, Cicerón, la especulación cristiana, Kant, Fichte, Maine de Biran, Carlyle. Base: la voluntad; independencia del Espíritu contra la Naturaleza; soberanía de la personalidad.—3. *Insolubilidad* del problema del enigma del mundo y la vida, mediante una Metafísica de valor tan universal como el de las ciencias particulares.—Ensayos múltiples para llegar al conocimiento riguroso de un punto central, por cima de la Religión y la Poesía: Voltaire, Hume y Kant han mostrado su insuficiencia y variabilidad continua. Esta variabilidad nace de la estructura del sujeto. Imposible, hallar: *a)* ni un principio superior para las categorías; *b)* ni una causa absoluta é inmutable, de que sería imposible deducir la variedad y el cambio; *c)* ni un valor y fin absolutos.—Pero, mediante esos sistemas y la grandiosa personalidad de sus autores, llegamos, no sólo á la conciencia de ese fondo inescrutable, sino á la de la unidad de la realidad del mundo, tras de su relatividad, que corresponde á la pluralidad de ese mundo.—4. *Filosofía y Ciencia*. La Metafísica afirma la objetividad del mundo exterior, de otros sujetos, las formas del pensamiento; y estos supuestos se afirman en sus luchas (1). Función cultural de la Filosofía. Todos los progresos de la cultura se cumplen bajo la dirección del pensamiento ideal, cuya acción reformista y profunda se revela en toda ciencia particular (espíritu filosófico).

IV.—*La Filosofía, como Teoría general del saber (Wissen)*.—Este es el otro aspecto (á distinción del Metafísico): la reflexión del Espíritu sobre sí mismo (*Selbstbesinnung*).—Lógica: condiciones y proceso de la evidencia. Teoría del conocimiento: parte desde la conciencia de la realidad de la percepción á los fundamentos de esta conciencia. En este orden, la Filosofía es una ciencia, como las demás; ninguna de las usuales definiciones ni funciones que se le asignan es más firme y clara que ésta. Su relación con las

ciencias particulares, en sus dos grandes grupos: ciencias de la Naturaleza, y ciencias del Espíritu.—Relación con la experiencia (reflexión) de la vida (la relación interna de los hechos psíquicos á la persona). Las pasiones, el sacrificio, la gloria, todos nuestros sentimientos y tendencias, son regulados por la sociedad en el Derecho y el Etos, v. gr., en el matrimonio, la propiedad, las profesiones, etcétera; dejando así espacio para otros sentimientos y tendencias espirituales superiores, y estableciendo la jerarquía de los valores. Esta experiencia se completa por la Historia, que nos muestra la suerte de la Humanidad, y la Poesía, que nos revela las ilusiones de la pasión; y trabajamos por la libertad en la resignación, sintiéndonos felices en la devoción á los grandes objetos de la vida.—Y esas experiencias irregulares, según se van haciendo más importantes, aspiran á una construcción metódica, que borre su carácter subjetivo (Filosofía). Función de la Poesía, que trae á reflexión todos estos elementos; Homero y Eurípides, modelos de esta poesía reflexiva.—Función de la Religiosidad, que nos muestra la pequeñez de esta vida, ante la ilusión de la otra y del mundo trascendente. Todo ésto, las Ciencias y la Historia, son las tres bases de la Filosofía; y la purificación y la profundidad que produce en la personalidad de los grandes filósofos (Platón, el Pórtico, Espinosa, Kant) son la mayor fuente de eficacia en sus sistemas.—En este aspecto, es la Filosofía el sistema de los valores inmanentes y de la creación de los valores exteriores.

Relación con las organizaciones de la vida.—La práctica, sus ideales, fines y bienes. La esfera de la voluntad. La reflexión (1) sobre todo esto y sus creaciones (Economía, Derecho, Estado, dominio de la Naturaleza, Moralidad). El más grave problema de este orden es: si toda regla moral se deduce de fines (prosiguiendo la obra de Kant en su imperativo cate-

(1) Vaguedad de Dilthey— y de muchos de los pensadores y filósofos contemporáneos— en punto á la distinción entre Filosofía y Metafísica.— *N. del E.*

(1) La Filosofía para Dilthey parece consistir, ante todo, en esta reflexión (*Besinnung*) sobre las Ciencias particulares, la Historia y la Experiencia social de la vida.— *N. del E.*

górico); si la mutua obligación expresa (contrato) ó tácita, de las voluntades tiene valor absoluto para la conciencia y la rectitud, veracidad, honradez, fidelidad, son el firme sostén del mundo moral, de sus fines y reglas, en la jerarquía del imperativo (*Sollen*) y el deber (*Pflicht*), aparte la movilidad de dichos fines; determinando así el sistema de estos en la sociedad.—Toda esta función de la Filosofía se relaciona sin duda con la elaboración de la concepción del Universo; sin embargo de lo cual, puede desligar de ella estos problemas sustantivos é independientes (1).

Relación de la Filosofía con los sistemas de cultura.—Ciencias filosóficas referentes á ellos: la Filosofía del Derecho, la de la Religión, la del Arte. Todas estas disciplinas tienen indudablemente que tomar sus objetos del proceso histórico y social que los forma. Relación de la investigación de cada uno de estos objetos con su respectiva teoría.—Dificultad, para nuestra limitación, de que el investigador especial domine las condiciones lógicas de su ciencia. La exposición, á su vez, de las condiciones de la Filosofía misma como ciencia no cabe aquí.

El espíritu filosófico en las Ciencias y en la Literatura.—La Metafísica decae; pero el espíritu filosófico cada vez crece en interés.—Importancia del positivismo de D'Alembert, Comte, Mill, Mach, para fijar los métodos de las ciencias particulares y el criterio de su valor universal (*allgemeine Gültigkeit*). Importancia (en otro sentido) de un Carlyle ó un Nietzsche, para fijar la experiencia de la vida y condensar y generalizar los resultados y reglas de conducta que los poetas y escritores forman.—Influjo del espíritu filosófico (metódico, generalizador y de unificación), en Galileo, Keplero y Newton; luego, en los naturalistas franceses, mediante D'Alembert y Lagrange, y después, en el positivismo y en Kant, con Baer, Mayer, Helm-

holtz, Hertz. Y, en los problemas sociales, el más enérgico influjo viene, no de los sistemas, sino de ese libre espíritu difundido en las Ciencias particulares y en la Literatura; v. gr.: Tolstoy y Maeterlinck.—Su característica. Este espíritu se halla «donde quiera que un pensador, libre de la forma sistemática de la Filosofía, somete á examen el fondo oscuro que halla en el hombre individual como instinto, autoridad ó fe»; ó donde «un investigador refiere metódicamente su Ciencia á sus últimas bases; ó presenta generalizaciones que enlazan ó cimentan varias ciencias; ó somete á nuevo examen valores é ideales de vida» (1). El pensamiento concilia lo que lucha, sea en un tiempo y en una sociedad, ó en un individuo; ordena lo desordenado; aclara lo oscuro; enlaza lo que existe en mera yuxtaposición; indaga el fundamento de toda afirmación, de todo sentimiento de valoración, aspiración, etc., sin abandonarlos en su inmediato aislamiento. El siglo XVIII es modelo de esta soberanía de la razón, ya respecto de todo producto del instinto en nosotros, ya de toda creación de la Historia.

V. *Resumen final*.—*Concepto de la Filosofía*.—a) Conjunto de funciones diversas referentes á la estructura teleológica del individuo y de la sociedad. Aquél vuelve sobre sí y reobra hacia lo exterior, para darse cuenta de su acción y vida y de su relación con el todo.—Y se enlazan unos con otros en esta unidad de su función en la sociedad, formando un sistema de cultura, y—si se solidifican—organizaciones sociales. Donde menos se produce este último fenómeno, es en la Filosofía y en el Arte, que son, ante todo, libertad, y no pueden así perderla, aun en las Universidades y Academias.

b) Caracteres: 1) el pensar ideal (por conceptos) más riguroso, enérgico y comprensivo posible, sin límite exacto que lo separe de la conciencia empírica; elaboración de una arquitectónica universal, hasta

(1) Los conceptos prominentes en esta parte parecen ser el vínculo de las voluntades (*die Bindung der Wille*), la teleología y la experiencia de la vida.—*N. del E.*

(1) Aquí la Filosofía aparece como una segunda potencia de reflexión para traer á concepto acaso un contenido inmediato y oscuro de la conciencia.—*N. del E.*

un principio; 2) y ésto, con referencia al Universo, objeto común de todo pensamiento, como de toda percepción sensible, en su variedad de cosas y en sus valores, fines y bienes de sentimiento y voluntad (la vida humana); ordenado todo á ese mundo, y buscándole y suponiendo un Principio de unidad y puntos donde apoyar valores y reglas de conducta sustraídos á toda relatividad, aunque siempre bajo las condiciones variables de la Historia.—Sus tres problemas son: la fundamentación (*Grundlegung*), el razonamiento (*Begründung*) y el enlace (*Zusammenfassung*) de las ciencias particulares y su análisis; con más, la exigencia siempre viva de una reflexión última (*Besinnung*) sobre el ser, fundamento, valor, fin y relación de todas, sistematizadas en una concepción del Universo (*Weltanschauung*) (1).

## INSTITUCION

### LIBROS RECIBIDOS

Halbfas (Franz).—*Theorie und Praxis in der Geschichtsschreibung bei Dionys von Halikarnass*. Inaugural-Dissertation.—Münster, Westfälischen Vereinsdruckerei, 1910.—Don. de íd.

Observatorio Meteorológico de Coimbra.—*Observações meteorológicas, magnéticas e sísmicas feitas no anno de 1912*.—Coimbra, Imprensa da Universidade, 1913.—Don. de la Universidad de Coimbra.

Commissioner of Education.—*Report for the year ended June. 30, 1912. Vol. II*.—Washington, Government Printing Office, 1913.—Don. del Comisario.

Rey (Abel).—*Lógica* (De la Biblioteca «Ciencia y Educación», editada por «La Lectura»).—Madrid.—Don. de «La Lectura».

Institución para la Enseñanza de la Mujer.—*La educación de la mujer en Va-*

(1) Parece que faltaría traer todas estas «funciones diversas» de la Filosofía á unidad de concepto y relacionar luego con esta unidad esta concepción de una Metafísica, en gran parte al modo tradicional, en cuanto á su objeto, sólo que relativista.—*N. del E.*

lencia.—Valencia, M. Pau, 1913.—Donativo de la Institución.

Dirking (Augustinus).—*S. Basilii Magni de divitiis et paupertate sententiae quam habeant rationem cum veterum philosophorum doctrina*. Comentatio philologica.—Monasterii Guestfalorum, Ex typographia Aschendorffiana, 1911.—Donativo de la Univ. de Münster.

Neumann (Paul).—*Das Verhältnis des Genitivs zum Adjektiv im Griechischen*. Inaugural Dissertation.—Münster, Westfälischen Vereinsdruckerei, 1910.—Donativo de íd.

Ascher (Bruno).—*Ist der Berichtigungsanspruch bei der Zwangswollstreckung Wegen einer Geldforderung pfändbar?* Inaugural-Dissertation.—Berlin, Ed. Fraenkel, 1910.—Don. de íd.

Stoecker (Vilkelm).—*Die Wahl Maximilian Friedrichs von Königsegg Ruttenfels zum Erzbischof von Cöln und Bischof von Münster 1761-62*, Inaugural-Dissertation.—Hildesheim, August Lar, 1910.—Don. de íd.

Lozano (Edmundo).—*La enseñanza de las Ciencias físico-químicas y naturales*. (De la Biblioteca «Ciencia y Educación».)—Madrid, «La Lectura».—Don. de la revista «La Lectura».

Lavisse, Monod, Hinsdale, Altamira y Cossío.—*La enseñanza de la historia*. (De la Biblioteca «Ciencia y Educación».)—Madrid, «La Lectura».—Don. de íd.

Posada, Clemente de Diego, Sela, Bernaldo de Quirós y Sangro.—*Derecho usual*. (De la Biblioteca «Ciencia y Educación».)—Madrid, «La Lectura».—Donativo de íd.

Apuleyo.—*Las metamorfosis ó el Asno de Oro*. Traducción de D. Diego López de Cortegana. (De la Biblioteca económica de Clásicos Universales.)—París, P. Dupont.—Don. de la «Sociedad de ediciones Louis-Michaud».

Silva (José A.).—*Poesías*. Edición definitiva.—París, P. Dupont.—Don. de íd.

Landre (Jeanne).—*La Gárgola*. Traducción de M. Marso.—París, Don. de íd.

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