

# BOLETÍN

## DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

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

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

AÑO XXXVI.

MADRID, 31 DE AGOSTO DE 1912.

NÚM. 629.

### SUMARIO

#### PEDAGOGÍA

La enseñanza de la Paidología en Bélgica, por *M. A. Sluys*, pág. 225. — Las prácticas de laboratorio en el Museo Pedagógico Nacional, por *Don Edmundo Lozano*, pág. 232. — Observaciones sobre la enseñanza del inglés (*conclusión*), por *Doña Alicia Pestana*, pág. 234. — La educación extraescolar (*conclusión*), por *D. Eladio Homs*, página 242. — Revista de Revistas. Alemania: «*Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*», por *D. J. Ontañón y Valiente*, pág. 246. — Francia: «*Revue internationale de l'Enseignement*», por *Don Domingo Barnés*, pág. 249. — «*Revue pédagogique*», por *D. E. R. Ramos*, pág. 252.

#### INSTITUCIÓN

Libros recibidos, pág. 255.

### PEDAGOGÍA

#### LA ENSEÑANZA DE LA PAIDOLOGIA EN BÉLGICA

por el Prof. hon. *M. A. Sluys*,

Director honorario de la Escuela Normal de Bruselas.

La enseñanza de la Pedagogía ha atravesado muchas fases antes de llegar á ser realmente científica. Estuvo durante mucho tiempo, como todas las ciencias, subordinada á la Teología. Así, en la Edad Media y hasta el siglo xv, el niño se educa para la vida eterna; su cuerpo queda descuidado, porque no era más que la mansión temporal del alma, un «harapo despreciable». Se forma su espíritu por el método escolástico, que consiste en hacer retener de memoria fórmulas y textos, que son expresión de dogmas y principios admitidos *a priori*. El saber de memoria, que, como dijo Montaigne, no es el saber, reina so-

beranamente en todos los grados de la enseñanza. Se considera la lengua, y particularmente el latín, como el depósito del saber, como el saber mismo; y los textos consagrados, repetidos exactamente, prueban que se posee la ciencia. Este sistema pedagógico fué aplicado durante más de mil años en todas las escuelas. Lo es todavía en establecimientos retrasados, donde reina el puro verbalismo.

En los siglos xvi y xvii, escritores eminentes protestaron con energía contra este método, demostrando que detiene el desarrollo del espíritu y de la ciencia. Ellos fundaron la pedagogía filosófica, que fué obra de los humanistas, Erasmo, Rabelais, Montaigne, por no citar más que los principales. Los textos que había que estudiar se aumentaron con los manuscritos encontrados de la antigüedad greco-latina, pero se los comentó y se los interpretó más libremente. En realidad, durante mucho tiempo todavía, se continuó fundando la cultura en el estudio de los textos, haciendo que la memoria verbal representase siempre el papel más importante: se creía que las lenguas muertas tienen por sí mismas una virtud educativa soberana, y las *humanidades* consistieron en estudiar la gramática y en comentar las obras de los antiguos. El profesor era un lector; el discípulo, un conservador de textos. Todos los estudios se terminaban por exámenes puramente verbales. La observación de los seres y de los fenómenos de la naturaleza y de la sociedad humana no ocupaba el menor lugar en las escuelas primarias, ni en los colegios latinos, ni en

BIBLIOTECA  
DE BARCELONA

as Universidades. Para los pedagogos, el niño era un *homunculus*, y su espíritu un recipiente en el cual vertían ellos los pensamientos de la antigüedad bajo su forma estereotipada.

Cuando la lengua nacional sustituyó á la latina, se continuó aplicando el mismo método. Si embargo, bajo el influjo de la gran corriente racionalista que, nacida de Rabelais y de Montaigne, se había desarrollado proderosamente en el siglo XVIII, se hicieron tentativas para dar otra base á la Pedagogía. La «vuelta á la naturaleza» de J. J. Rousseau y de su precursor inglés J. Locke, orientó la experimentación pedagógica de Basedow en Dessau, de Salzmann en Schepfenthal, de Pestalozzi en Iverdon, de Froebel en Blankenburg. Se llegaba á la cultura integral, física, intelectual, ética y estética, á aplicar en la educación los métodos experimentales que habían permitido la expansión de las ciencias físicas y biológicas y habían producido descubrimientos é invenciones cada vez más numerosos.

Desde el momento en que el punto de vista pedagógico era así completamente modificado, se podía prever que se iba á la constitución de la Pedagogía científica. Se trataba de desarrollar armónicamente lo que se llamaba entonces, y aun hoy día todavía se llama, las facultades del niño; no se consideraba ya á éste como un recipiente para conservar pasivamente lo que en él se vertiera, sino como un ser vivo, que tiene su personalidad, su carácter y sus aptitudes en vía de desarrollo. El método intuitivo de Pestalozzi, el método activo de Froebel, á pesar de lo que contenían aún de ganga mística y de elementos metafísicos, obligaban á los que sabían aplicarlos inteligentemente—no hablemos de los maestros que hacían de ellos una rutina tan mecánica como la antigua escolástica—á observar á sus discípulos, á comprobar que no son absolutamente semejantes unos á otros desde ningún punto de vista, que reaccionan de un modo diferente bajo el influjo de los mismos excitantes.

Por otra parte, el gran movimiento de

ideas que revolucionó la ciencia biológica después de la publicación del *Origen de las especies por selección natural*, de Carlos Darwin (1859), concluyó naturalmente por influir sobre la Pedagogía misma, que es una ciencia fundada sobre la Biología y la Sociología. El influjo de la herencia y del medio vinieron á disolver los últimos elementos escolásticos y metafísicos de que la Pedagogía había quedado fuertemente impregnada. El estudio científico del niño se emprendió al fin, por el método experimental; la *Paidología* se creó. Y esta es la base positiva de la Pedagogía, ó mejor todavía de la Paidotecnia, puesto que el conocimiento del ser que hay que educar debe orientar necesariamente los métodos de cultura.

La Paidología es una ciencia reciente en vías de formación. Su enseñanza no ha penetrado todavía ni en las Universidades, ni en las Escuelas Normales del Estado, en Bélgica. Pero ya está preparado el terreno, por iniciativas que vamos á dar á conocer brevemente en su orden cronológico.

Existen en Bélgica Escuelas Normales que preparan el personal de las escuelas primarias y Escuelas Normales medias para la formación del personal de las escuelas medias, que son escuelas primarias superiores con programa general desarrollado. Los profesores de la enseñanza secundaria superior (Ateneos), se eligen entre los doctores de las Universidades. Estos no poseen enseñanza especial para preparar á los estudiantes á la función pedagógica (1).

Las Escuelas Normales primarias y las secciones normales medias del Estado y de los particulares, no poseen aún un laboratorio de Paidología, y los programas en materia de Pedagogía son manifiestamente atrasados é insuficientes.

Las ciencias pedagógicas están, por lo demás, ahogadas en estas escuelas, porque enseñan de frente todas las ramas de

(1) El curso de Pedagogía anejo á la Facultad de Letras es puramente expositivo, sin ningún carácter experimental y práctico.

la instrucción general y aquellas que preparan directamente á las funciones pedagógicas. La primera de las reformas que se imponen, es la separación de estos dos órdenes en la enseñanza: las ciencias pedagógicas, con sus aplicaciones profesionales, deberían constituir el único programa de la sección superior de las Escuelas Normales.

Se enseña actualmente en estas Escuelas una teoría de la educación compuesta de elementos sacados de las obras del período metafísico de la Pedagogía, combinados con las nociones tomadas de la Pedagogía de los jesuitas, de la de los hermanos de la Doctrina Cristiana, de la escuela pestalozziana, de la escuela frœbiana. Todo el movimiento contemporáneo de la Pedagogía es letra muerta en estas escuelas. Su enseñanza se parece á un monumento vetusto, en el cual el curso de los siglos ha ido agregando yuxtaposiciones de varios estilos, siguiendo el gusto del día, dejándolo poco menos que inhabitable, por falta de aire y de luz. A esta arqueología pedagógica se ha unido, bien que mal, un curso de Metodología, con ejercicios didácticos en las clases primarias. Si el curso es dado por un profesor que ha practicado la enseñanza en buenas escuelas primarias de un municipio ilustrado y que se ha mantenido al corriente de los trabajos pedagógicos modernos en los diversos países, puede ofrecer, á pesar del programa, una marcha viva, y sugerir á los oyentes el deseo de profundizar los problemas de educación. Esto, que es ahora excepcional, era la regla en 1880, en la época de la reforma de las Escuelas Normales. A partir de 1884, se asiste á la invasión, cada vez más completa, de la enseñanza normal del Estado por la antigua escolástica en favor de las escuelas confesionales.

El maestro y el profesor de la escuela media salen de estos centros con una cierta suma de conocimientos psicológicos y pedagógicos puramente verbales; pero ignoran todo cuanto se refiere á la naturaleza y á la vida del niño, que no han aprendido á observar. El regente de la escuela media enseñará como él ha visto en-

señar antes; y viendo que no obtiene resultado, castigará á los alumnos que supone indisciplinados ó perezosos, y acabará por adoptar una rutina, siguiendo la ley del menor esfuerzo. El maestro hará lo mismo en la escuela primaria. El uno y el otro continuarán ignorando al niño—á menos que no vivan en un medio privilegiado, donde su atención se encuentre atraída hacia los trabajos de los paidólogos y que ellos se interesen por estos problemas. Es aún un caso muy excepcional, porque los laboratorios son escasos, así como las publicaciones al alcance del profesorado.

En estas condiciones, el movimiento paidológico no podía nacer en las Escuelas Normales del Estado en Bélgica, sino que se ha creado espontáneamente en algunas localidades, donde se han encontrado hombres que estaban al corriente de los progresos de la ciencia.

La necesidad de crear clases especiales para los niños retrasados ó anormales que no pueden seguir con fruto los cursos de las escuelas ordinarias, fué la causa determinante de la introducción de la Paidología en la enseñanza normal de Bruselas. El 12 de Abril de 1897, el Consejo municipal decidió la fundación de una escuela de enseñanza especial para niños pertenecientes al grupo de los retrasados pedagógicos. Se sometió á los niños de esta categoría, reclutados en las escuelas primarias, á un examen médico-pedagógico, se buscó los informes de sus padres y sus abuelos sobre las enfermedades que estos niños habían tenido, sobre el estado de sus sentidos, sobre su carácter, su desenvolvimiento físico y psíquico, etc. Se exploraba también el terreno de la Paidología, estudiando cada niño; se formaban expedientes fisio-psicológicos, que contenían valiosos informes.

Las exploraciones se extendieron poco á poco á todos los niños, tanto á los normales, como á los atrasados y anormales. En 1898, el concejal encargado de la instrucción pública de Amberes, Dr. Desguin, fundó una enseñanza especial para niños anormales y añadió á las escuelas de este

Municipio un servicio paidológico; en 1900, creó un laboratorio de Paidología, cuya dirección confió á M. M. C. Schuyten, antiguo maestro y doctor en ciencias. El fin era la organización como servicio público del estudio científico del niño, y, en consecuencia, el mejoramiento de la enseñanza, según los datos de esta ciencia. El jefe de este laboratorio se encuentra en una situación eminentemente favorable, goza de la más amplia libertad, y los directores y las directoras de las escuelas públicas de Amberes están obligados á facilitar sus investigaciones y observaciones en los alumnos. Posee así un vasto campo de experimentación, porque las escuelas públicas de Amberes son 75, con una población de 27.674 alumnos de 3 á 16 años y más. Los resultados de los trabajos del laboratorio se publican en un anuario en lengua holandesa, *Paedogisch jaarboek*, que aparece desde 1900.

Estos estudios interesaron á los miembros del cuerpo docente y á los médicos de Amberes, que constituyeron en 1903 una Sociedad paidológica para el estudio del niño (*Algemeen paedologisch gezelschap*). Al año siguiente fué fundada una sección en Gante.

En el primer Congreso de protección á la infancia, celebrado en Lieja en 1905, se votó la resolución siguiente:

«El Congreso emite el voto de que los normalistas y las normalistas se preparen en las Escuelas Normales para la observación del niño.»

Yo dirigía en esta época la Escuela Normal municipal de Bruselas, y dí el curso de Paidología. Desde hace varios años, había obtenido de la Administración municipal la inscripción en el programa de los puntos fundamentales siguientes, que no figuran en el programa del Estado.

A) Las bases científicas de la educación. Leyes biológicas de la evolución del ser humano: desgaste y reparación, crecimiento, desarrollo, función, herencia, etc.

B) El medio educativo, familia, escuela, sociedad (1).

El Dr. J. Demoor estaba encargado de enseñar los elementos de biología que sirven de base científica á la educación: célula, herencia, variación, excitaciones funcionales, leyes de desarrollo y de diferenciación de los órganos, evolución, sistema nervioso, localizaciones cerebrales, etcétera (1). Daba también en 4.º año un curso sobre la fisiología y la psicología de los anormales (2). Así se trazó por primera vez el camino de la Pedagogía científica en una Escuela Normal belga.

Inmediatamente después del voto del Congreso de Lieja, dirigí, de acuerdo con M. Demoor, á M. Lepage, concejal de instrucción pública, el informe siguiente:

«Las ciencias pedagógicas han evolucionado rápidamente en el curso de estos seis años; han adquirido un carácter positivo y aun una tendencia experimental.

«Este progreso puede atribuirse al cuidado que se ha puesto en hacer la exploración sistemática de todas las actividades psíquicas del niño y á la constitución de una verdadera ciencia nueva: la Paidología.

«El examen del niño está regido por una serie de leyes bien definidas; el resultado de este examen presenta un gran interés para el que tiene que dirigir la educación integral del sujeto.

«El maestro debe estar, pues, en condiciones de hacer este trabajo, si no de una manera detallada, al menos lo bastante precisa para evidenciar los verdaderos caracteres de sus alumnos.

»Yo estimo que en una hora por semana, durante 4 años, sería posible dar á los normalistas una noción clara de lo que es la Paidología, y al mismo tiempo iniciarles prácticamente en las investigaciones que hay que hacer para definir con certeza las cualidades de un alumno. Para que una enseñanza tal pueda dar sus resultados, haría falta que la escuela poseyera un pequeño laboratorio de Paidología.»

La proposición fué adoptada por el concejal de instrucción pública, y M. T. Jonck-

(1) Programa de 12 de Mayo de 1898, pág. 20.

(1) Programa de 12 de Mayo de 1908, pág. 85.

(2) Idem de 1908, pág. 54.

heere fué encargado del curso de Paidología, que se inauguró en Setiembre de 1905, y para cuya enseñanza se había preparado por trabajos personales que ha continuado después, especialmente en las Universidades alemanas.

Este curso de Paidología se inscribió desde 1905, como rama obligatoria, en el programa del cuarto año de estudios. Se ha dado á razón de una lección por semana. Presenta, á la vez, carácter teórico y práctico; se ha creado un laboratorio de Paidología en la Escuela. Se enriquece cada año con nuevos aparatos, que comprenden la mayor parte de los medios de demostración para un curso de Paidología teórica y práctica.

El programa del curso ha sido redactado en 1905 y publicado en 1908 (1). Hélo aquí:

- 1.º Fin é importancia de la Paidología.
- 2.º Historia.
- 3.º Métodos para el estudio experimental del niño normal y anormal.
- 4.º Exploración física del niño.
- 5.º Exploración de los órganos de los sentidos.
- 6.º La fatiga intelectual.
- 7.º La memoria.
- 8.º El testimonio.
- 9.º La atención.
10. Procesos intelectuales superiores: asociación de ideas; juicio; razonamiento; generalización; abstracción.
11. La sugestibilidad.
12. La experimentación aplicada á las ramas de enseñanza.
13. Investigaciones diversas.
14. La medida de aptitudes en el alumno.
15. Conclusiones generales.

Nota: el estudio de cada punto del programa comprende lo que sigue:

- a) Método empleado: descripción del aparato; demostración práctica.
- b) Principales resultados obtenidos.
- c) Interpretación de los resultados.
- d) Conclusiones prácticas.

El año siguiente, en Agosto de 1906, el

II Congreso belga de Neurología y de Psiquiatría, celebrado en Bruselas, votó la conclusión siguiente:

«El Congreso emite el voto de que la Paidología sea introducida en los programas de las Escuelas Normales.»

Era la consagración por un Congreso científico de la medida tomada por la ciudad de Bruselas el año anterior.

El Consejo provincial del Hainaut fundó, en 1906, dos Escuelas Normales primarias, en Mons (maestras) y en Charleroi (maestros). Como miembro de la Comisión encargada de la elaboración de los programas, me propuse inscribir en ellos el curso de Paidología, lo que fué adoptado, y Mlle. Joteyko, jefe de los trabajos del laboratorio de Psico-fisiología en la Universidad de Bruselas, fué encargada de esta enseñanza y organizó el laboratorio para los experimentos.

El mismo año, doctores en Medicina y miembros del personal docente de Bruselas y de sus alrededores fundaron la *Sociedad belga de Paidotecnia*, que hizo de la Paidología el fundamento de sus trabajos. Publica un Boletín y ha creado una sección en Charleroi.

Los centros de estudios paidológicos creados en Amberes, en Bruselas, en Charleroi, en Mons, prepararon el terreno; la reforma de los estudios normales debía necesariamente ser el resultado de esta colaboración espontánea de médicos y pedagogos. La ciudad de Bruselas y el Hainaut habían dado el ejemplo; el servicio paidológico de Amberes procedía á investigaciones paidológicas, los Congresos de médicos y de pedagogos afirmaban la necesidad de dar un lugar á la Paidología en la enseñanza normal. La administración de la enseñanza del Estado concluyó por sufrir el impulso del movimiento que se dibujaba y por comprender que, en la enseñanza normal municipal y provincial, se realizaban reformas no previstas por los programas, y tuvo que acelerar el paso, aunque lo hizo con la timidez y prudente lentitud que caracterizan á los neófobos escolásticos de la burocracia actual.

En 1908-1909, el Ministro de Ciencias y

(1) Ciudad de Bruselas. Escuela Normal de Maestros. Reglamento general y programa, pág. 54.

Artes encargó á M. Van Biervliet, profesor en la Universidad de Gante, de dar á los profesores delegados por las Escuelas Normales del Estado y de las Escuelas Normales adoptadas, una quincena de conferencias sobre la Psicología experimental aplicada á la educación. Al año siguiente, fueron invitados á este mismo curso los inspectores principales y cantonales de la enseñanza primaria. En el mismo año, el Gobierno patrocinaba un Instituto nacional de Paidología, que publica un Boletín.

En la Exposición universal de 1910 el Ministro de Ciencias y de Artes presentó, en el departamento de las Escuelas Normales del Estado, un programa, estableció conferencias *ocasionales*, así como un laboratorio de Paidología. El examen de los documentos prueba hasta la evidencia que ni la enseñanza didáctica de esta rama, ni el laboratorio paidológico existían entonces en las Escuelas Normales del Estado, ni tampoco en las Escuelas Normales agregadas, salvo en las dos Escuelas Normales municipales de Bruselas y en las dos Escuelas Normales provinciales del Hainaut. Las lecciones «*ocasionales* de Paidología, sin demostraciones experimentales, no pueden servir sino para dar la ilusión de que se hace alguna cosa» (1).

En la Escuela Normal hace falta un curso didáctico de 40 lecciones al menos, con demostraciones experimentales y dadas por un profesor competente en la materia (2).

La propaganda, de la nueva ciencia se ha hecho por otros caminos.

La Universidad nueva de Bruselas encargó en 1903, á M. Schuyten de un curso de Paidología. La Extensión Universitaria de la Universidad libre de Bruselas hizo dar un curso de Paidología en seis lecciones por M. T. Jonckheere en 1908, y en 1909, en Amberes, en Bruselas y en Verviers.

El mismo año, Mlle. Joteyko organizó

(1) A. Sluys. *Los compartimentos escolares*. Exposición Universal de Bruselas, 1910. P. 104 y sig.

(2) Así lo han comprendido los municipios de Lieja, Amberes, Gante, así como el Brabante, que han fundado después Escuelas Normales.

en la Universidad libre de Bruselas la primera sesión del Seminario de Paidología.

La Comisión de Pedagogía de la Liga de la Enseñanza, estudió la cuestión en 1903, y emitió las conclusiones siguientes:

a) Es necesario introducir un curso de Higiene y de Paidología en las Escuelas Normales modernas; es decir, en los establecimientos donde se forman los regentes y las regentes para las escuelas medias. La creación de un curso de Paidología se impone igualmente en las Escuelas Normales primarias; es decir, en los establecimientos donde se hace la preparación de maestros y maestras.

El III Congreso internacional de Educación familiar, que tuvo lugar en Agosto de 1910, también ha emitido el voto «de ver iniciar á los alumnos de Escuelas Normales, primarias y modernas en el conocimiento de la Psicología experimental aplicada á la educación».

Tales son los diversos trabajos, aparte de las publicaciones que han preparado el terreno en Bélgica.

Hagamos constar que á la hora actual los maestros y las maestras, los regentes y las regentes que salen de las Escuelas Normales del Estado y de las Escuelas Normales privadas, agregadas, no poseen ninguna noción de Paidología experimental. Es una laguna deplorable, que hace falta llenar.

Es necesario delimitar bien el terreno de la Paidología y el carácter de su enseñanza en las Escuelas Normales. La Paidología tiene por divisa propia las investigaciones que puedan contribuir al conocimiento exacto del niño, que ella estudia experimentalmente bajo todos sus aspectos, en todas sus manifestaciones y en el conjunto de sus actividades; ella entrega á la Pedagogía los resultados de sus investigaciones, para establecer métodos de educación y de instrucción. No se mete en el terreno de la Pedagogía; es una ciencia independiente que sirve de base á la Pedagogía. Del mismo modo la higiene escolar, la protección del niño, la educación de los anormales no pertenecen á la Paidolo-

logía, aunque ellas puedan ser esclarecidas por los datos de esta ciencia.

Hace falta crear cursos de Paidología al alcance de los que se destinan á las funciones pedagógicas. Estos cursos no deben sustituirse á la enseñanza de la Psicología y de la Pedagogía, sino completar esas enseñanzas.

En el estado actual de la organización escolar, los que están encargados de la educación de los niños pertenecen á las categorías siguientes:

1.º Las maestras de párvulos se ocupan en la educación colectiva de niños de 3 á 6 ó 7 años.

2.º Los maestros y las maestras primarias. Niños de 6 ó 7 años á 14 (comprendiendo el 4.º grado).

3.º Los regentes y las regentes de las escuelas medias. Dan cursos sobre una ó varias ramas á alumnos de 12 á 15 ó 16 años.

4.º Los profesores de enseñanza moderna (Ateneos). Estos son doctores de Universidad, que dan cursos sobre materias literarias ó científicas.

Para estas diversas categorías de personas hace falta crear cursos de Paidología. Pero esto no significa que hace falta iniciarles en los laboratorios sobre los procesos de experimentación paidológica. La técnica de la mayor parte de los aparatos es muy delicada y pide un largo adiestramiento especial, que es prácticamente imposible realizar en la Escuela Normal, y aun menos en los cursos normales temporales. Además, para realizar los experimentos y deducir las conclusiones, es necesario poseer conocimientos profundos de Fisiología y de Psicología. Hacen falta técnicos sabios y hábiles acostumbrados á las investigaciones experimentales, para hacer progresar la Paidología. Este terreno debe estar reservado á la enseñanza superior, á la Universidad, donde ya se han establecido laboratorios para el avance de la Psicología experimental y de la Paidología.

En las Escuelas Normales es necesario un laboratorio reducido para las *demonstraciones* experimentales, sin las cuales la enseñanza de la Paidología sería teóri-

ca, verbal é ineficaz. Hace falta hasta donde sea posible que colaboren los alumnos normalistas en estas demostraciones, y que realicen experimentos fáciles; por ejemplo, para la determinación de la agudeza visual ó auditiva, y otros que no pidan un largo y laborioso adiestramiento. Lo esencial es hacer conocer á los maestros y á los profesores los resultados positivos de la Paidología, hacerles comprender cómo se han obtenido, hacer sentir su importancia y enseñarles las aplicaciones de la Paidología. Si este curso se da en lenguaje sencillo y claro, por medio de experimentos demostrativos, que desarrollan el espíritu crítico de los alumnos, ejercitándoles en investigar las aplicaciones pedagógicas de los datos paidológicos adquiridos, alcanza su fin: los alumnos aprenden en estas condiciones á observar y á conocer el niño, á adaptar á cada uno el método de educación ó de instrucción que conviene; no aceptan ya *a priori*, como dogmas intangibles, los principios y los procesos pedagógicos tradicionales, las afirmaciones de autoridad, los métodos cerrados; no adoptarán tampoco con los ojos cerrados, como definitivos, todos los experimentos paidológicos, sean los que fueren, porque sabrán distinguir los que han sido hechos en malas condiciones y no fiarse de las conclusiones prematuras que necesitan ser revisadas. En este espíritu experimental y crítico debería organizarse el curso de Paidología en las Escuelas Normales y en la Universidad.

Como conclusión, proponemos los votos siguientes:

1.º Es necesario establecer *un curso de Paidología* en las Escuelas Normales para la formación de las maestras de párvulos, maestros y maestras primarias, regentes ó regentas de enseñanza secundaria del grado inferior. Este curso debe ser organizado didácticamente y tener un carácter demostrativo y experimental. Debe poner á los miembros del personal docente al tanto de los resultados de la Paidología y enseñarles la aplicación de estos resultados á la Pedagogía.

2.º Debe crearse un curso demostrativo experimental de Paidología en las Universidades, para estudiantes que se dediquen á funciones pedagógicas, especialmente al profesorado de la enseñanza secundaria superior. Este curso deberían seguirle también los estudiantes del doctorado en Medicina.

3.º El curso de Paidología en las Escuelas Normales y en la Universidad, no puede substituirse á los cursos de Pedagogía ó de Paidotecnia; debe considerarse como una de las bases científicas de la Pedagogía, con el mismo título que la Fisiología y la Higiene escolar.

4.º Los experimentos de laboratorio y las investigaciones paidológicas deben estar reservados á los doctores especialmente preparados para la técnica del laboratorio de Paidología y de Psicología experimental.

5.º De todos modos, es útil asociar á las maestras de párvulos, á los maestros y maestras, á los regentes y regentas y á los profesores de enseñanza secundaria á los experimentos y á las investigaciones bajo la dirección é inspección de un Comité científico de Paidología.

### LAS PRÁCTICAS DE LABORATORIO

EN EL MUSEO PEDAGÓGICO NACIONAL

por el Prof. D. Edmundo Lozano.

En 1906 fuí encargado por el Director del Museo Pedagógico, Sr. Cossío, de continuar los cursos prácticos de Química que anualmente organiza dicho Centro. A diferencia del método usual de lecciones orales, acompañadas de experimentos ejecutados por el profesor en presencia de los alumnos, el método que yo me proponía seguir era enteramente heurístico: los alumnos debían trabajar en el laboratorio, bajo mi dirección, desde el primer momento y construir por sí mismos la poca ó mucha química que permitieran su formación, su tiempo disponible y los medios puestos á su alcance. El material químico del Museo era todavía insignificante en aquella época y muy limitados los medios para adquirir-

lo. Al fin, vencidas las dificultades económicas, se instaló un laboratorio rudimentario, con dos tableros montados sobre caballetes, una balanza de madera construída y regalada por los mismos alumnos, y algunos utensilios de vidrio; y, según costumbre, se anunció la apertura del curso. Acudieron el primer día más de 60 personas, entre las cuales se hallaban un catedrático de Facultad y algún periodista. Aún recuerdo la inquietud que me embargaba al exponer ante tan numeroso público el método que intentaba seguir, tan diferente de lo que todos esperaban. No fueron tardos mis oyentes en llamarse á engaño: sigilosamente primero, y luego sin ningún recato, abandonaron la clase en gran número, con el desencanto reflejado en el semblante. El éxodo fué imponente; temí encontrarme solo y obligado á dar por terminada definitivamente mi misión pedagógica. Por fortuna, quedaron ocho maestros, que continuaron asistiendo durante todo el curso. Desde entonces, el número de alumnos ha aumentado gradualmente, no siendo ya posible admitir, por falta de local, á cuantos lo solicitan, á pesar de que el Museo cuenta ya hoy con un verdadero—aunque modesto—laboratorio.

Como no se exige ningún requisito académico y además la enseñanza es gratuita, la clientela de éste es muy heterogénea, según puede notarse por la siguiente relación, correspondiente al curso pasado, de 1911 á 1912:

Maestros .....	4
Maestras .....	6
Alumnos y alumnas de la Escuela superior del Magisterio.. ..	7
Alumnos normalistas.....	3
Idem del preparatorio de Ciencias . .	10
Idem del id. de Medicina ... ..	2
Idem del Bachillerato.....	6
Idem de la Escuela de Ingenieros Agrónomos.....	1
Aspirantes á Telegrafistas.....	1
Idem á empleados en Aduanas.....	2
TOTAL.....	42

Las prácticas comienzan con los experimentos descritos en los artículos publica-

dos en este BOLETÍN con el título *La Química en la escuela primaria*. Constituyen estos experimentos una especie de iniciación necesaria para corregir la torpeza manual y la falta de iniciativa mental que se advierte en la mayoría de nuestros alumnos principiantes, defectos que son consecuencia necesaria de su anterior educación. Durante varios años han estado más ó menos rigurosamente adheridos al libro de texto y sometidos á una enseñanza casi puramente verbal, que ha poblado su pensamiento de fantásticas representaciones del mundo físico; y así, no han acumulado los elementos necesarios para elaborar, ni aun aproximadamente, lo que Mach llama *experimentación mental*; esto es, la previsión de las consecuencias posibles de un hecho determinado. Así, un alumno pretende pulverizar una sustancia dura en finísima cápsula de porcelana, que se rompe al primer choque; otro, calentar con un mechero Bunsen un líquido contenido en una gruesa copa de vidrio, y observa, lleno de asombro, que la copa salta en fragmentos; alguno intenta obtener el aluminio en un tubo de ensayo.

Terminado el período de iniciación, que generalmente absorbe la primera parte del curso—de Octubre á las vacaciones de Navidad—, realizan los alumnos una parte de los experimentos descritos en el interesante opúsculo de Sir W. Ramsay, *Experimental Proofs of Chemical Theory*, y algunos otros más, adaptados del libro de Ostwald, *Grundlinien der anorganischen Chemie*, ó sugeridos ocasionalmente en el curso del trabajo. Todos estos experimentos son cuantitativos, y se repiten hasta obtener un resultado satisfactorio. Aparte de su valor pedagógico, que es grande, constituyen estos experimentos una prueba, un *test*, de la capacidad del alumno para el trabajo científico y, en general, para una labor seria é intensa. Contados son los alumnos capaces de resistir la fatiga, la depresión que produce la reiteración de un trabajo de laboratorio largo y penoso. En relación con esta circunstancia, he observado en muchos alumnos una nerviosidad genuinamente morbosa, una

verdadera incapacidad para concentrar la atención durante algún tiempo, todos los prodromos, en fin, de una neurosis, cuyo origen puede ser la falta de higiene física y mental, ó quizá radica en el empobrecimiento actual de la raza.

Las prácticas concluyen con algunas de las preparaciones orgánicas descritas en el segundo tomo del libro de Marmet *Manipulations de Chimie*, ó adaptadas del clásico manual de Fischer y del programa recomendado por el *Board of Education*, de Londres, para los dos primeros grados de las prácticas de química orgánica. También se inician en el análisis cualitativo, sirviéndose del *Tratado* del Sr. Casares Gil. El número de experimentos que cada alumno realiza depende—naturalmente—de sus condiciones personales (incluso su habilidad manual), del tiempo de que dispone, etc. No todos completan el programa en un solo curso.

Los resultados obtenidos en estas clases prácticas son, en general, satisfactorios. Existen, sin embargo, circunstancias que, en cierto modo, aminoran su eficacia. La amenaza perpetua de un examen con el pie forzado de un programa rígido—casi siempre, además, de desmesurada extensión—y con estricta sujeción á un libro de texto, ejerce sobre los alumnos, como es sabido, una influencia perniciosa. Algunos tienen que suspender sus trabajos de laboratorio á la mitad del curso, para dedicar todo su tiempo á la redacción de Memorias académicas y estudios de índole informativa, necesarios para el examen. Los alumnos de algunas clases de química agotan la memoria—y la paciencia—aprendiendo, *ad pedem litterae*, los pesos atómicos, las densidades... y otras muchas constantes físicas de los ochenta y tantos cuerpos simples, amén de otros datos numéricos concernientes á los compuestos, siempre para responder á las preguntas de examen. No es extraño que muchos estudiantes concluyan el curso detestando una disciplina que representa, para ellos, un mero fárrago de números, sin ningún contenido sustancial. Otros se ven imposibilitados de venir al laboratorio, porque necesitan su

tiempo y su atención para saturarse del texto, que es preciso saber de memoria para aprobar el curso. ¡Justo es que toda esta labor, execrable desde el punto de vista pedagógico, se desvanezca irremisiblemente al día siguiente de concluída! Lo malo es que consume energía y tiempo y entorpece todo trabajo serio y útil.

Con frecuencia se repite aquí el hecho—por desgracia tan común—de que ciertos alumnos, dotados de verdadera aptitud científica, no la aprovechan, por dedicarse á profesiones en las cuales no tienen ocasión de ejercitarlas. La elección de carrera se hace entre nosotros atendiendo prematuramente á consideraciones exteriores, sobre todo económicas; por lo menos, esto es lo usual en una gran parte de la clase media, que vive constantemente en angustiada estrechez ó en lamentable imprevisión. Citaré un caso típico de esta especie de subversión de criterio en materia tan importante. Uno de los alumnos había dedicado algunos años al estudio exclusivo de las ciencias físico-químicas y matemáticas; á principios del curso pasado, se preparaba para ingresar en la sección de Ciencias de la Escuela Superior del Magisterio, y con este objeto asistía al laboratorio. Hacia la mitad del curso, me anunció inopinadamente que había decidido suspender sus prácticas de laboratorio y sus trabajos para la sección de Ciencias, porque, según le aseguraban, la de Letras ofrecía más probabilidades de colocación: las duras condiciones de su vida le obligaban á cambio tan repentino.

Todos los ejercicios realizados en el laboratorio del Museo Pedagógico tienden á estimular el *hábito científico*, se dirigen á la adquisición de un método de investigación, de una dirección intelectual aplicable á otras disciplinas, diferentes de las ciencias físico-químicas. Forman el fundamento y la trama de ese hábito científico la observación concienzuda de los hechos; la circunspección y la sinceridad más meticulosas en cuanto á su interpretación, huyendo cuidadosamente de todo dogmatismo y poniendo especial cuidado en afirmar el carácter circunstancial y transito-

rio de las hipótesis y de las analogías mecánicas, cuyo fin no es la *explicación* de los fenómenos del mundo físico, sino más bien su *clasificación*. La física explicativa conduce quizá á un cierto dogmatismo, ó bien á un optimismo cándido, que abre de par en par las puertas del *fools'paradise*, lugar ameno y feliz donde se encuentra la razón obvia de todas las cosas.

Es evidente que el cultivo de las ciencias físico-químicas realizado en un laboratorio no es la única disciplina capaz de estimular el espíritu científico; pero, en virtud del carácter concreto de su contenido, se prestan á ese fin mejor quizá que otras. No quiere esto decir, sin embargo, que sea necesario transformar las escuelas en laboratorios físico-químicos, según el ideal spenceriano, ni relegar á segundo término otras enseñanzas que tienden á formar un ideal espiritual.

Para terminar, no estará de más consignar que los gastos ocasionados por los alumnos durante el curso (excluyendo el coste del material permanente) no pasan de 7 á 8 pesetas por cada uno.

#### OBSERVACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS por la Prof. Doña Alicia Pestana.

(Continuación.)

Este orden de estudios suscitó naturalmente una cuestión en la que algunos profesores, especialmente Skeat y Rippmann, vienen haciendo una calurosa propaganda: la simplificación de la ortografía.

Al frente de este movimiento, cuyas raíces primarias podrán ir á buscarse muchos años ha, están el *Simplified Spelling Board*, de América, y la *Simplified Spelling Society*, de Londres.

La Sociedad londinense cuenta publicar muy pronto el resultado de su persistente estudio: el plan que propone para un sistema de simplificación racional en la escritura del inglés.

Las objeciones de los partidarios conservadores no parecen realmente de un

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

peso invencible. Suelen aducir que cualquier reforma en la ortografía corriente parecerá fea y extraña. Pero esto sólo será cuestión de tiempo y de costumbre. Sugieren que resultará confuso para el sentido que se escriban en la misma forma *night* y *knight*, ó *right*, *write* y *rite*. Pero ¿cómo, de la igualdad de pronuucación no resulta la temida confusión? Alegan, con frases sentimentales, que se perderá el sello etimológico de los vocablos.

A esta última objeción contesta el profesor Rippmann en su reciente folleto *Simplified Spelling*: «Necesitamos la lengua como un instrumento. Estudiar su historia es cosa aparte. La presencia de letras que no se pronuncian, tres ó cuatro maneras diferentes de representar el mismo sonido, tres ó cuatro usos para la misma letra, todo esto tiene necesariamente que disminuir el valor de una lengua como instrumento. Cuando colocamos este instrumento en manos del niño, no vamos al mismo tiempo á enseñarle gramática histórica. Y no olvidemos quiénes componen la mayoría de los que aprenden á leer y á escribir. Son niños que frecuentan las escuelas elementales; su tiempo es muy limitado. No tenemos nosotros el menor derecho á imponerles una ortografía caótica, con el pretexto de darles con ella cierto sabor de gramática histórica.»

Suelen decir también los enemigos de la reforma que la introducción de una nueva ortografía inutilizaría todos los libros actualmente existentes. Un argumento de este orden no ofrece amplia base para discusión.

En opinión de M. Rippmann, la actual ortografía representa el mayor obstáculo para que llegue á ser el inglés la lengua universal, elegida para todo género de relaciones internacionales. La sencillez de su gramática y la riqueza de su vocabulario le recomiendan. Tropieza, sin embargo, el extranjero, aun más que el nacional, con la gran dificultad de su complicada, de su absurda escritura.

La *Simplified Spelling Society* no para en su activa propaganda. El éxito no se haría quizá esperar mucho, si algunos de

los periódicos de mayor circulación se adhirieran al movimiento. En Portugal pasa en estos momentos un hecho interesante. Ahora, que tantas reformas están desarrollándose en aquel país, la de la ortografía señalase ya con excelentes auspicios. Algunos de los periódicos más leídos han puesto manos en la empresa de simplificar la ortografía, suprimiendo las letras dobles, las mudas, los signos *ph* y *th*, y la *y*. Con este procedimiento sencillo la escritura del portugués adquiere una facilidad y fluidez grandísima.

¿Llegará ésta á ser la ortografía de toda la gente y de todos los libros portugueses? Quizá sólo sea una cuestión de tiempo.

Citaré ahora un párrafo del profesor de la Universidad de Copenhague, Otto Jespersen, un dinamarqués que ha escrito las más bellas cosas sobre lengua inglesa (1), y que maneja este idioma como propio, siendo hoy considerado como una de las primeras autoridades en la materia. Veamos el concepto que le merece la actual ortografía inglesa. En su interesantísimo libro *Growth and Structure of the English Language* (pág. 246) dice:

«This volume has in so far been onesided as it dealt chiefly with Standard English and has left out of account nearly every thing that is not generally accepted as such, apart from here and there a non-formation or a bold expression which is not recognized as good English through interesting as showing the possibilities of the language and perhaps in some cases deserving popularity just as well as many things that nobody finds fault with. The question how one form of English came to be taken as standard in preference to dialects, has been deliberately omitted as well as the problems connected with *that pseudo-historical and anti-educational abomination, the English Spelling.*»

La mayor dificultad para la adopción de una ortografía del inglés con base fonética, es decir, en la que los signos emplea-

(1) *Growth and Structure of the English Language*,—*How to teach a foreign Language*,—*The England and America Reader*.—*Fonetik*.—*A modern English Grammar on Historical Principles*, etc.

dos correspondan sistemáticamente á los sonidos, paréceme ser la variedad de pronunciación que hemos de notar no sólo en los habitantes de distintas regiones de Inglaterra, sino entre los mismos londinenses de las clases más cultas, incluso entre los profesores de la misma Universidad de Londres.

Veamos algún ejemplo: En *University College* la palabra *suit*—sustantivo ó verbo—dícese de dos maneras. Unos profesores pronuncian *sju:t*, otros *su:t*. *Civilisation*, *direction*, y otros vocablos de formación análoga, oyense allí indiferentemente de estas dos maneras: *sivilai-zeisn* ó *sivilzeisn*; *daireksn* ó *direksn*. *often* ó *dfn* suenan igualmente en las Universidades de Londres y de Oxford para *often*. *Towards*, dícese tanto *twɔ'dz* como *tɔ'dz*. Y así infinidad de casos.

Con semejantes vocablos la escritura fonética no podrá fijarse hasta que los más autorizados maestros de la lengua no determinen cuál de las formas ha de tomarse oficialmente como *Standard English*.

Esta expresión *Standard English*, que suena con tanta frecuencia en Inglaterra, sobre todo, en el medio universitario, tiene un sentido muy complejo, que alcanza á la construcción de la frase, á la elección de los vocablos, á su pronunciación y al empleo de las formas literarias ó dialogales (*strong forms*, *weak forms*).

¿Qué es, por fin, el *Standard English*?

El profesor Cecil Wyld, en su libro ya citado *The Growth of English*, defínelo de esta manera: «A Kind of English which is tinged neither with the Northern nor Midland nor Southern peculiarities of speech, which gives no indication, in fact, of where the speaker comes from—the form of English which is generally known simply as *good English*. It is the ambition of all educated persons in this country to acquire this manner of speaking, and this is the form of our language which foreigners wish to learn.»

Agrega luego Mr. Wyld que este inglés, hoy llamado *good English* ó *Standard English*, debe haber sido originariamente el dialecto de la Corte en el siglo xv, el

cual, á su vez, habría sido en sus comienzos el habla de las clases superiores londinenses. No era aquél un dialecto puro, pues provenía de una mezcla del inglés de Midland con el del Sur. Este dialecto mixto impúsose á cuantos estuvieron en contacto con la Corte, y fué adoptado por la costumbre como la mejor y la más culta forma del inglés. En más de 300 años este dialecto, al principio sólo considerado como manera de hablar á la moda, fué ganando prestigio, hasta que hoy día se extiende por todo el país y entre todas las clases, habiendo influido considerablemente en los dialectos locales.

El prof. Rippmann, en el ya aludido libro *The Sounds of Spoken English*, da la siguiente interpretación del *Standard English*: «that form of spoken English which will appear to the majority of educated londoners as entirely free from unusual features. This speech will be acceptable not only in London, but through out the south of England; there is reason to believe that it is spreading; and nowhere will it be unintelligible or even objectionable.»

De todo lo que queda expuesto evidenciase, según creo, la gran cantidad de elementos positivos con que puede el estudio de la lengua inglesa, sobre todo hecho de la manera que nos están indicando las Universidades inglesas, contribuir por su parte á la realización de un ideal educativo en el que la formación ética del individuo, inseparable de un exquisito refinamiento del gusto, el afianzamiento de la voluntad firme y del arbitrio independiente, son los fines inmediatos que se persiguen.

Pero el edificio así bosquejado queda aún desprovisto de su hermosísima cúpula.

El estudio amplio de una lengua sobrentiende el conocimiento más ó menos hondo de su literatura. De ese manantial inagotable tienen que salir todos los elementos necesarios á la obra compleja y delicada de la asimilación del espíritu de un pueblo por el análisis de su expresión verbal.

Desde cualquier punto de vista que se la considere, la literatura inglesa figura

entre las más ricas, entre las más admirables.

Mirando al poder de inspiración genial, posee figuras tan colosales como Shakespeare y Milton; líricos tan diáfanos como Byron, Wordsworth, Longfellow, Swinburne; novelistas tan maestros de su arte como Scott, Dickens, George Meredith, Stevenson; prosistas como Dryden, Addison, Defoe, Lamb; pensadores como Hobbes, Locke, Burke, «the supreme writer of his century»—como con alguna exageración le llamó De Quincey—y el majestuoso platónico Emerson...

Pero no es mi propósito detenerme ahora contemplando, como privilegiados ingenios, á ninguna de estas grandes figuras, universalmente conocidas. En estos breves párrafos señalaré tan sólo lo que más importa á mi objeto, la significación de esta literatura como representante de la ética nacional, instrumento utilísimo en manos de todo hábil profesor que persiga el ideal expresado por Mr. Horsburgh: hacer de cada alumno, de cada futura unidad nacional *an upright member of Society*.

En el sentido ético, la literatura inglesa es eminentemente constructiva.

En el prólogo del clásico libro de Charles y Mary Lamb, *Tales from Shakespeare*, están definidas así las obras del mayor de los dramaturgos: «Enrichers of the fancy, strengtheners of virtue, a withdrawing from all selfish and mercenary thoughts, a lesson of all sweet and honorable thoughts and actions, to teach courtesy, benignity, generosity, humanity: for of examples teaching these virtues his pages are full.»

Hay mucha luz de verdad en estas palabras. Los mismos que han pretendido hasta poner en duda la existencia de Shakespeare no pueden menos de reconocer que hay en el conjunto de las obras que se le atribuyen el sello de una mentalidad poderosa, que excedía en mucho las ideas de su tiempo. Amplio liberalismo, tierno respeto hacia la mujer, sana independencia de prejuicios, simpatía por todas las emociones humanas, todo esto era por entonces nuevo y extraño. Quizá por ello no pudo

esa obra ser comprendida por sus contemporáneos. Hubo que llegar á Dryden, y sobre todo á la fina, penetrante intuición de Samuel Taylor Coleridge para que sus mismos compatriotas formaran de esa obra maravillosa el concepto que hoy es universal.

Sin embargo, William Shakespeare, personalidad casi mítica de quien con seguridad sabemos muy poco, no puede decirse que, individualmente, sea uno de los ídolos del *pueblo* inglés. El pueblo inglés ama con pasión á algunos de sus grandes autores, porque ve reflejada en ellos el alma puritana del país; mírales como figuras representativas del decoro nacional. Creo que es justamente esto—el ser *upright*—el ser digno, el ser un perfecto caballero, respetador de todo lo respetable, lo que constituye la nota fundamental en el himno de loores, en las prácticas de devoción, con que la nación inglesa toda unida, glorifica á algunos de sus grandes escritores.

Es típica la carta, muy conocida, que á Walter Scott, ya al final de su carrera tan azotada por la desdicha, escribía su tío: «God bless you, Walter, my man, thou hast risen to be great, but than wast always good.»

Gardiner dice de Scott, en su *Historia de Inglaterra*: «His mind was filled with reverence for the past life of his country, and this he set forth in verse and prose as no other writer has done. Yet Scott's works may be quoted in support of the doctrine that no considerable movement of thought can leave its greatest opponents unaffected, and the better side of the revolutionary upturning, its preference of the natural to the artificial, and of the humble to the exalted, inspired the best work of Scott.»

Stapford Brooke, en su *Literatura*, hace este comentario á la obra del novelista, á quien considera «as greathearted as he was great»: «His comprehensive power, which drew with the same certainty so many characters in so many various classes, was the direct result of his profound sympathy with the simpler feelings of the human heart, and of his pleasure in

writing so as to make human life more beautiful and more good in the eyes of men.»

«La pureza sin tacha de Wordsworth y de Walter Scott—escribe Edmund Gosse en su *Literatura*—constituyó un verdadero objeto de orgullo nacional.»

William Wordsworth, el gran poeta de la Naturaleza y del hombre, el más célebre de los llamados poetas laquistas, es, como Scott, un ídolo en Inglaterra.

Su lema era «No other than the very heart of man». El amor á la libertad y el odio á la opresión fueron el poderoso renorte de donde, en una admirable coherencia entre su vida de hombre y su producción de artista, sacó todo el brío de su existencia privada y toda la pura inspiración de su obra poética, dignificadora del Hombre, quien fué siempre, para las vibraciones de su estro,

«an object of delight,  
Of pure imagination and of love.»

Estas palabras de Stapford Brooke dan con firmeza el color general de su obra: «His work has become what he desired it to be, a force to soothe and heal the weary soul of the world, a power like one of nature's, to strengthen or awaken the imagination of mankind.»

La personalidad íntima de Milton acrecienta el excepcional relieve de su obra portentosa. Está bien lo que dijo de él un espíritu profundo: «He was whole in himself and owed to none.» Independiente como hombre y como artista colosal, todo lo suyo exhala la nobleza de los grandes ideales insumisos.

Muchos de sus admirables sonetos, como el tan conocido que hizo á la ceguera; frecuentes trozos del *Paraíso Perdido*, como, en general, los discursos de Satanás, son la más hermosa exaltación de la voluntad, de la bravura personal, del *self-reliance*.

Acusáronle de egoísmo. Y Coleridge respondió: «The egotism of such a man is a revelation of spirit.»

Stapford Brooke escribe: «To the greatness of the artist, Milton joined the majesty of a clear and lofty character. His

poetic style was as stately as his character and proceeded from it. He represented Puritan England and the whole spirit of Puritanism from its cradle to its grave.»

En este cuadro impresionista que esbozo ligeramente, valiéndome sólo de algunas de las figuras más representativas, he de dar puesto de honor á Ruskin, á quien ha llamado Edmund Gosse «uno de los mayores bienhechores de la Humanidad, y el más grande educador de su tiempo».

Este perfil, de una expresión acentuadísima, inconfundible, es absolutamente indispensable al dibujo de la actual civilización británica. Toda la obra de Ruskin, toda su vida, contestan á los que tachan al ideal inglés de exageradamente utilitario, enseñando cómo á una utilidad virtuosa puede enlazarse la estética, para ser una eficaz colaboradora de obras sociales y una sutil y amable inspiradora de moralidad.

Algunas escenas de su infancia y de su juventud explícannos ciertos rasgos de su idiosincrasia tan sugestiva.

Era hijo de un opulento negociante, John James Ruskin, de origen escocés, tan magnánimo, que daba cantidades fabulosas para obras de caridad; tan culto, que todas las tardes, en el correr de los años hasta la adolescencia de John, leía á su mujer y al hijo único los clásicos ingleses de su predilección—Shakespeare, Milton, Pope, Steele, Addison, Johnson—; tan refinado, que adoraba la pintura, constituyendo un verdadero acontecimiento doméstico la compra que frecuentes veces hacía, por precio exorbitante, de algún cuadro de Turner, su mayor entusiasmo pictórico.

Tal era el padre en cuyo epitafio Ruskin escribió, con el alma llena de devoción, que *le enseñara á no mentir nunca*.

Él mismo es quien nos cuenta estas cosas íntimas en su *Praeterita*, invocación de los primeros años, escrita ya en el declinar de la vida, en el tranquilo retiro de Brantwood.

Su madre era también escocesa, verdadero tipo de puritana, grave, severa, viendo siempre el lado serio de las cosas. De su firmeza dice algo este dato: fué novia

de John James Ruskin durante diez años, hasta que él acabó de pagar deudas que su padre había contraído.

John Ruskin pasó sus primeros años en gran libertad, al aire libre, conviviendo con la Naturaleza y dibujándola, uno de sus precoces talentos. Casi no tenía entonces más aprendizaje literario que la lectura diaria de la Biblia con su madre, y las sesiones clásicas en la sala, por las tardes, escuchando á su padre, mientras su madre, cosiendo, escuchaba también.

Vivían entonces en su casa de Herne-Hill, entre árboles amigos, viendo á lo lejos las colinas de Norwood, el valle del Támesis y el perfil severo de Windsor.

Sólo en verano los tres Ruskin, inseparables siempre, viajaban. Pero no viajaban buscando á la sociedad; sólo buscaban sensaciones de arte y de naturaleza.

Para sorprender á los pueblos de Inglaterra en su vida sencilla y típica, aún impregnada de poesía primitiva, tenían una berlina propia, provista de todas las comodidades antiguas, indiferentes á la irritante velocidad del tren de vapor.

En los viajes que después hizo Ruskin al extranjero, siempre dibujando, siempre observando escrupulosamente, Suiza, y particularmente los Alpes, merecieron sus preferencias.

Otro grande influjo formativo en la vida de Ruskin, fué el de la Universidad de Oxford, donde entró á los 18 años. Allí se acendró su patriotismo, adquiriendo entera conciencia de los lazos que le unían á su grupo nacional. El fondo religioso de toda su sentimentalidad, echó nuevas raíces con el rito anglicano del colegio de *Christ-Church*, verdadero servicio de *gentlement*, tan célebre por su solemnidad, por su orden perfecto, por el respeto jerárquico que impone en aquella poética iglesia, donde todas las paredes y todas las piedras son un recuerdo sensible de la historia de Inglaterra.

De la combinación de todos estos elementos surge la personalidad tan característica, y el estilo tan subjetivo y tan rico donde la crítica percibe la frescura romántica de Scott, el intenso naturalismo de

Wordsworth, la exquisita sensibilidad de Shelley, la fuerza emancipadora de Carlyle.

Tal es el estilo en el que están escritas sus grandes obras de los primeros tiempos *Modern Painters*, *Stones of Venice*, *Seven Lamps of Architecture*, estilo que después se hizo más grave y severo, al asumir Ruskin el carácter de profeta y misionero, predicando el deber social, la cultura de las energías espirituales, el regreso á la Naturaleza, un sentimiento más humano entre los hombres.

De Kipling se ha dicho que su obra, tomada en conjunto, es «una espléndida epopeya de la Voluntad». Nunca ha emitido la crítica impresionista una verdad más clara. Ese grande estímulo fortalecedor sobresa-le lo mismo en sus emocionantes novelas, donde el espíritu de aventura aparece gallardamente enlazado á la pulsación altruísta, que en su originalísima obra poética, donde son los progresos de la Ciencia, los avances de la actividad mecánica, el asunto preferido de su caliente imaginación.

Mr. G. Mair, en un libro muy sesudo que acaba de publicar, *English Literature: Modern*, escribe: «It is Mr. Kipling's special distinction that the apparatus of modern civilization—steam engines, and steamships, and telegraph lines and the art of flight—take on his hands a poetic quality as authentic and inspiring as any that ever was cast over the implements of other, and what the mass of men believe to have been more picturesque, days. Romance is in the present, so he teaches us, not in the past, and we do it wrong to leave in only the territory we have ourselves discarded in the advance of the race.»

Sobre la obra monumental de Tennyson, uno de los escritores ingleses que han gozado mayor popularidad durante la vida y después de la muerte, ha publicado el gran maestro de la Literatura inglesa, Stapford Brooke, un libro fundamental de 500 páginas, cuya primera edición apareció en 1894, y la octava y última hasta hoy, en Noviembre de 1910.

El libro empieza con estas palabras: The death of Tennyson was worthy of his life. He died with the simplicity which marked his life, and yet with a certain conscious stateliness which was all his own; and these two, simplicity and stateliness, were also vital in the texture of his poetry.»

Refiriéndose á la admirable *claridad*, que es una de las principales características en la obra de Tennyson, tan intensa y tan humana, escribe Stapford Brooke estas hermosas palabras: «Clearness in thought and words ought to be a part of a writer's religion; it is certainly a necessary part of his morality. Nay, to follow clearness like a star, clearness of thought, clearness of phrase, in every kind of life, is the duty of all. But the poets are most (bound to feel and fulfil that duty, and it is not one of the least which belong to their art and their influence. Tennyson felt and fulfilled it.»

Y agrega, más adelante, refiriéndose al respeto de sí mismo, á la espontánea actitud de dignidad que en todas sus obras revela el autor de *Ydyls of the King*: «Any individuality, conscious of itself, respecting itself because of its faith in a sacred mission entrusted to it and beneath which it may not fall without dishonour, lifts and kindles other individualities, and exalts their views of human life. It does this work with tenfold greater force when it is in a poet, that is, in one who adds to its moral force the all-subduing power of beauty.»

Un nombre que no puede dejar de evocarse al lado de Tennyson es su contemporáneo Browning. Aunque opuestos por temperamento, y divergentes en el procedimiento literario, los dos representan, á la par, grandes fuerzas de inspiración poética, de lo más alto que posee la literatura inglesa de todos los tiempos.

En el hermoso libro de Arthur Symons *An Introduction to the study of Browning*, el estudio más completo que hasta hoy se ha publicado sobre el autor de *Pippa Passes*, dícese de él: «In richness of nature, in scope and penetration of mind and vision, in energy of passion and

emotion, he is probably second among English poets to Shakespeare alone.»

Y luego, sobre la fecundidad de su producción: «As it is, he has written more than any English poet with the exception of Shakespeare, and he comes very near the gigantic total of Shakespeare... In the vast extent of his work he has dealt with, or touched on, nearly every phase and feature of humanity, and his scope is bounded only by the soul's limits and the last reaches of life... Only in Shakespeare can we find anything like the same variety of distinct human characters, vital creations endowed with thoughtful life; and not even perhaps in Shakespeare, such novelty and variety of *milieu*.»

La misma comparación ocurre en otros críticos. Jusserand hace esta afirmación rotunda: «Browning fut sans comparaison l'âme la plus haute et la plus forte que compte la poésie anglaise depuis Shakespeare.»

El cargo que la crítica ha hecho con más insistencia á Robert Browning es el de *oscuridad*. Se han hasta fundado Sociedades con el fin expreso de interpretar á Browning, *Browning Societies*.

Defendiéndose de esta acusación, escribió el autor de *Men and Women* en una carta particular: «I never pretended to offer such literature as should be a substitute for a cigar or a game of dominoes to an idle man.»

Symons mantiene que para penetrar hasta lo más hondo del pensamiento de Browning, basta «a little patience and a little common sense».

La *dificultad* proviene conjuntamente de la marcada originalidad del poeta, de la trascendencia de sus ideas y de la maravillosa variedad de sus puntos de vista.

Representa este poeta tan discutido la teoría opuesta á la del *arte por el arte*. Él mismo pone así la cuestión: «Philosophy first, and poetry, which is its highest outcome, afterwards.»

La inspiración poética la quiere sólo para ponerla al servicio de ideas, de problemas. «Do you love Nature?»—preguntáronle—. «I do»—contestó—«but I love

better men and women.» Y es *el hombre*, individualmente, con todas sus luchas íntimas de conciencia, el que le interesa. *The poet of the individual* llámale mister Hudson, profesor de la Universidad de Londres, autor del excelente libro *An Introduction to the Study of Literature* (1910), quien, en Agosto último, hizo tres bellísimas conferencias sobre Browning en *University College*.

Browning llama á los poetas *makers-see*—los que hacen ver—; y describe de esta manera el poder interpretativo del arte, que él aplica aún más al sentimiento y á las ideas que á las cosas:

«For, don't you mark? we 're made so that we love  
First when we see them painted, things we have pass'd  
Perhaps a thousand times, nor care to see;  
And so they are better painted better to us,  
Wich is the same thing. Art was given for that.»

«The base of Browning's creed—dice Mair en su libro ya citado—as of Carlyle's, is the gospel of labour; he believes in the supreme moral worth of effort. Life is a training school for a future existence, and our place in it depends on the courage and strenuousness with which we have laboured here »

¿No es cierto que este párrafo encierra todo un tratado de Pedagogía?

Dejando aparte los grandes novelistas de la época de Johnson, y los autores del período actual, que tanto están agitando ideas y revolviendo problemas—Morgan, Bernard Shaw, Galsworthy, etc—, ¿quién no conoce y admira la brillante falange de los novelistas ingleses del siglo XIX, cuya obra reproduce fielmente todas las vibraciones de la ética nacional?

Jane Austen, las hermanas Brontë, misters Gaskell, George Eliot, Dickens, Thackeray, Meredith, Lytton Bulwer... Es una constelación de brillo excepcional en la literatura de todos los tiempos y de todos los pueblos. Esa luz, suave é intensa á la vez, lleva muy lejos su influjo bienhechor.

Mr. Pickwick es casi tan universalmente conocido como Don Quijote. Su credulidad, siempre generosa, algo pueril, sin

llegar nunca á ser ridícula, su ademán tan gallardo, su filosofía altruísta, emparejan su estatura con la del donoso caballero de la Mancha.

Al gran pontífice de la novela en la época victoriana le han acusado de poco real en la concepción de sus personajes, aun siendo en sus procedimientos literarios perfecto realista. Y ¿qué importaría, aunque fuera esto verdad, si los tipos que engendra con su maravilloso poder creador rebosan de vida, teniendo, por su misma originalidad, el don de interesarnos como si estuvieran vivos? Pero *Boz* tiene mejor defensa. Tipos como el de la criada *Peggotty* ó la tía *Betsey* en *David Copperfield*, hechos, en todas sus líneas, del humanismo más auténtico, responden brillantemente á ese cargo de *realista fuera de la realidad*.

Jusserand, que no peca de demasiado lisonjero para Dickens, dice de él en su *Histoire abrégée de la Littérature Anglaise*: «Surtout il a un idéal élevé; il le montre avec insistance et le défend avec vigueur; tels de ses romans sont des réquisitoires et ont préparé des réformes. Jamais on n'a plus puissamment recommandé et d'une manière qui se grave plus au fond des cœurs, la rectitude de vie, le déssintéressement, l'indifférence aux mépris mondaine, et signalé le prix de la paix de conscience et de bonnes actions ignorées.»

Pero no sólo en Dickens. En la opulenta galería de figuras humanas que nos ofrecen los grandes novelistas ingleses del siglo XIX, aparecen, hechos carne, entre la eterna lucha de pasiones y el siempre creciente conflicto de ideas, todos los elementos que responden al ideal pedagógico de Mr. Horsburgh, la caracterización del buen modelo británico, el *upright member of Society*.

Haré aún notar una circunstancia que puede ilustrar mi punto de vista: aludiré de paso á la obra de los críticos literarios de Inglaterra, que es también, á su vez, una forma importante de la literatura de aquel país.

Gosse escribía en 1897: «Creo que lo que retrasa la crítica en Inglaterra, donde es aún tan primitiva y tan empírica, es el desdén profesado á la inmensa claridad que echarían sobre el asunto en estudio los métodos evolucionistas. Pienso que una observación juiciosa de las demostraciones de Darwin y de Herbert Spencer, contribuiría grandemente á esclarecer la crítica y á hacer de ella una ciencia metódica.»

No es posible, ni remotamente, apreciar en este escrito la congruencia de los métodos de crítica literaria, impresionistas, dogmáticos, ó científicos é inductivos, asunto de vital interés, tan brillantemente tratado en Francia, señaladamente por Lanson.

No me fijaré en los métodos empleados por estos críticos de reputación mundial: Dryden, Coleridge, Lamb, Addison, Johnson, Macaulay, Hume, Burke, Matthew Arnold... No vale la pena discutir ahora si estos grandes prosistas, en sus clásicos trabajos de investigación crítica, nos han dado algo que se acerque á un *valor absoluto* de las obras juzgadas, ó sólo un *valor muy relativo* de esas obras, condicionado por todas las particularidades idiosincrásicas de los críticos mismos.

Sólo miraré á un punto en que les veo coincidir, en que me parecen unidos por algún lazo íntimo: cierta tendencia general, constante, para desentrañar, poniéndola en gran relieve, la ética de las obras y la ética de los autores.

Figúraseme este hecho inequívocamente sintomático de un estado de *conciencia literaria* homogéneo, dependiente de cierto concepto común del arte y de la vida, en el que la expresión ética es un elemento fundamental de todo símbolo de la perfección. Revélaseme la tendencia para ese estado algo como una vibración nacional intensa, afectando por igual al arte del poeta y al del crítico.

Mirando, á esta luz, el conjunto de excelente obras que reflejan la poderosa mentalidad del pueblo británico, parece indudable que es la literatura inglesa, no sólo por su armoniosa belleza, sino por su

valor constructivo dentro del ambiente refinado de una ética superior, una de las que mejor pueden servir á elevados fines pedagógicos.

## LA EDUCACIÓN EXTRA-ESCOLAR (1)

por D. Eladio Homs.

(Conclusión.)

### IV.—Un campamento de niños en Cataluña.

#### EL CAMPAMENTO

#### NECESIDAD DE UN PLAN

En uno de los próximos veranos, en el más inmediato que las circunstancias aconsejen, se establecerá en Cataluña un «campamento de niños». Será una especie de escuela de verano en plena naturaleza. Se propondrá fines de alta educación y no de beneficencia ó sanidad; por lo tanto, sus alumnos serán niños normales y sanos, y no individuos endebles y delicados. La edad de los alumnos será de los 10 á los 15 años. La empresa será puramente particular, y sólo podrán ser admitidos aquellos niños cuyas familias puedan subvenir fácilmente á los gastos de adquisición de materiales, profesorado, viajes y vida en el campo durante los tres meses de verano.

Si el ensayo del primer año resulta satisfactorio, los campamentos de niños pueden quedar como institución educacional permanente en Cataluña. Y hasta podría, con el tiempo, establecerse una graduación de cursos. La división podría ser á base de las edades de los muchachos. Por ejemplo: los de 10 años, podrían tener su campamento de verano en Montseny; los de 11, en las montañas de Prades; los de 12, cerca de Cadaqués; los de 13, en algún punto de la comarca de Lérida; los de 14, en Nuria; los 15 en Mallorca. Simultáneamente funcionarían cada verano estos cinco campamentos graduados, durante los meses de Julio, Agosto y Setiembre. Más tarde, con jovencitos de 16 á 20 años, podrían hacerse durante el verano viajes de estudio colectivos

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

por España y el extranjero. Sería un buen complemento y ampliación de la educación de los campamentos de verano recibida durante los cuatro años anteriores.

Cada campamento comprenderá unos 25 alumnos y de dos á tres profesores. Cada dos muchachos ocuparían una confortable tienda de campaña con su cama. A pesar de que sería conveniente que los niños tomasen parte y ayudasen algunas veces en las tareas culinarias, un cocinero regular sería indispensable en el campamento. También se necesitarían un caballo ó una mula para llevar las provisiones y un par de buenos perros guardianes para la noche.

Sería conveniente que el campamento, aunque situado en plena naturaleza virgen, no distara más que unas dos horas de alguna población. Asimismo convendría que tuviese un río á corta distancia y una buena fuente muy cerca. Entre otras partes, en los pirinencos valles del Ter y del Nuria, cerca de Camprodón ó de Ribas, se hallarían sitios magníficos para un campamento de niños. Hasta tal vez fuera posible empalmar un hilo á las líneas de fuerza eléctrica que pasan por aquellos lugares y tener buena luz artificial en el campamento.

La vida de los niños en el campamento sería libre y agradable, por cuanto sus actos responderían en su mayor parte á aficiones y gustos naturales. Pero en realidad, casi todas sus actividades estarían sujetas á un plan premeditado del campamento, que los profesores se cuidarían de mantener de una manera natural. Las actividades que ahora nos conviene considerar, pueden agruparse como sigue:

- a) Experiencias de orden intelectual.
- b) Experiencias de educación física y de *sport*.
- c) Experiencias que promueven la destreza manual.
- d) Experiencias del libro.
- e) Experiencias de orden estético y religioso.

Pasemos á ocuparnos ordenadamente de todas ellas de una manera breve.

#### EXPERIENCIAS DE ORDEN INTELECTUAL

El lugar natural que rodeará al niño del campamento, estará lleno de objetos y de fenómenos de la Naturaleza preciosísimos. La mente del niño, al aplicarse con todas las potencias abiertas á estos objetos y fenómenos naturales, bajo la guía de la mente más madura del maestro, extraerá de ellos un número de conocimientos científicos más vivos y permanentes que los que el niño pudiera obtener de los libros. La aprehensión de un conocimiento partirá del objeto ó del fenómeno, y, con ellos á la vista, el niño, solo ó ayudado, se elevará á su explicación ó lógica.

He aquí una lista de estudios de objetos y fenómenos naturales: Estudio de la temperatura, de los vientos, de las nubes, de las lluvias, etc.; estudio de las montañas, de los valles, de los llanos etc.; estudio de las fuentes, de los torrentes, de los ríos, etcétera; estudio de las rocas, de los terrenos, etc.; estudio de los árboles, de los arbustos, de las pequeñas plantas de flor, de las algas, etc.; estudio de las ranas, de los peces, de los caracoles, de los reptiles, de los pájaros, de los conejos, de las zorras, de la nutria, de la ardilla, de la cabra montés, etc.; estudio de las estrellas, del sol, de la luna, etcétera. Estos estudios serán algo más que una mera catalogación de cosas vistas. Serán averiguaciones de causas y efectos, de cambios y transformaciones de orígenes y destinos. A título de muestra, aquí va la especificación de algunos subtítulos: Razón de ser de la forma de la montaña; cómo se agranda ésta; cómo va gastándose, cómo apareció, cómo desaparecerá; origen del valle, infancia del valle, edad madura del valle, vejez del valle; origen del río, nutrición del río, trabajo del río, herramientas de que se vale para trabajar, en qué sitios trabaja más y por qué; tamaño y forma especial del pájaro, plumaje del pájaro, canto del pájaro, hábitos de movimiento del pájaro, hábitos de comida del pájaro, nido del pájaro, qué tiene el pájaro de característico y propio, qué le distingue de otros pájaros semejantes, utili-

dad ó daño del pájaro al hombre, valor estético del pájaro, etc.

Los niños del campamento, en sus frecuentes excursiones de estudio por los alrededores, se pondrán en contacto con la obra del hombre, en el presente y en el pasado. Como con los materiales naturales, no debe el niño contentarse con ver y admirar; debe ver y observar, ver é indagar; en una palabra, ver y pensar sobre lo que ve. He aquí, pues, otra lista de estudios de objetos y procesos humanos: estudio de los cultivos; estudio de los caminos y demás vías de comunicación, puentes, etc.; estudio de la obtención de agua potable (fuentes, canalizaciones, pozos, cisternas, etc.); estudio de los alimentos y de su procedencia y valor monetario; estudio de los productos del trabajo y de su destino; estudio del hombre como domador de la Naturaleza en la comarca (molinos de viento, molinos de harina, fábricas en el río, minas, etc.); estudio del hombre como domesticador de animales (el caballo y el perro, el ganado, las aves de corral, etc.); estudio de la lucha del hombre con los animales enemigos (zorras, ratones, lobos, aves de presa, etc.); estudio de la lucha del hombre con los elementos (la tempestad, las inundaciones, los incendios de bosques, el frío, el calor, el viento, etc.); estudio de la relación del trabajo del hombre con la Naturaleza; estudio de la Naturaleza como aliada del hombre; estudio de las ocupaciones de la gente de la villa; estudio de las costumbres de la habitación; estudio de las instituciones de cultura; estudio de las obras arquitectónicas (iglesias, viejos castillos, puentes, etcétera); estudio de los hábitos de recreo de la gente de la villa; estudio de la vida en un cortijo; estudio comparativo de la vida en una aldea y en una gran ciudad, etcétera.

Estudiando la Naturaleza y estudiando los hombres al vivo, el niño del campamento habrá adquirido unos conocimientos experimentales que habrán influido para siempre más en su conducta, afianzándola. Mejor que esto: habrá adquirido *criterio de selección* y un *método de estudio*

de lo seleccionado. Habrá dado unos pasos firmes hacia *su propia adaptación á la vida*.

#### EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DE SPORT

Enumeremos las siguientes: dormir al aire libre (dentro de la tienda); baños de sol, metodizados; baños de agua en el río y natación; excursiones por las montañas; encaramarse á los árboles; partir con el hacha leña para el fuego; construcción de una gruta-despensa; pescar con caña en el río; tiro al blanco con flecha; tirar la lanza; lanzar el disco; uso de la honda; *lawn-tennis, basket-ball, base-ball, football*, gimnasia metodizada, etc.

Para que el ejercicio físico produzca educación, es preciso que el sujeto se entregue á él con toda el alma. El pequeño exceso de fuerza que se produce cuando un interés hondo y real motiva el ejercicio, el milímetro de esfuerzo de un acto que sobrepaja al esfuerzo de un acto similar anterior, es la única ganancia neta que se le abona en cuenta á la educación física de un individuo. El esfuerzo que se pone al perseguir y tratar de alcanzar el potro que se escapa corriendo; el exceso de esfuerzo que se pone en momentos de peligro en dominar un bote de remos y en remar más tiempo de lo que uno tenía intención; todos estos actos en que juegan un instinto, un interés real, un sentimiento, una emoción—por ejemplo, el instinto de la propia conservación, el orgullo, la emulación, el odio, el amor, el miedo, el deseo de sobrepajar, el temor al ridículo y á la burla, etc.—, todos estos actos de ejercicio voluntario ó involuntario, suelen tener valor de educación física, mayormente si se ejecutan al aire libre y puro. Los ejercicios de autómeta—que suelen ser los de todas las gimnasias—en que el espíritu del sujeto apenas si toma parte, por no estar presente por el momento un interés real ó una necesidad que motive el ejercicio, tienen un valor nulo de educación física. Los juegos de ejercicios, en que son pasiones vivas é intereses reales los que mueven á los jugadores, han sido, son y serán los

mejores instrumentos de educación física. Los modernos *sports* anglo-sajones son el juego hecho científico y modernizado. Por esto se incluye á varios de ellos en el plan del campamento de niños. Asimismo se trata de resucitar olvidados juegos y actividades primitivas de la raza.

#### EXPERIENCIAS QUE PROMUEVEN LA DESTREZA MANUAL

Se acaban de mencionar algunas, al hablar de la educación física. Podrían añadirse: dibujo de objetos naturales; modelaje en barro; fotografía, etc.

Mas las actividades manuales, realmente educativas para los niños del campamento, son de otra especie. Pueden ser clasificadas en dos grupos generales: *a*) actividades agrícolas, y *b*) actividades industriales. Una semana sí y otra no, ó cada dos semanas, los chicos del campamento podrían pasarse toda la semana con la gente del campo, en la comarca, ó con la de la aldea próxima. Dejarían el campamento por la madrugada y no regresarían á él hasta el anocheecer.

Con la gente del campo, los muchachos podrían hacer, ó aprender á hacer, ó ayudar á hacer lo que sigue: cavar la tierra, ararla, arrancar patatas, recolectar frutos, segar el trigo, trillar, aventar el trigo, vendimiar, triturar uvas, cuidar del ganado, etc. Con los de la población, los muchachos del campamento podrían ocuparse en las actividades generales propias de una villa y en las especiales de las que se tratara. Trabajar en casa del carpintero, del carretero, del cerrajero, del herrero, del panadero, en el horno de hacer ladrillos, en casa del cesterero, del espartero, del cordelero, del alpargatero, del zapatero, etc.

Durante la semana de trabajo manual, los muchachos del campamento se esparcirían por el campo y por la aldea, con personas con las cuales existiría ya una inteligencia; y al final de la temporada habrían adquirido una preciosa experiencia en el trabajo y en los simples procesos industriales, que difícilmente hubieran tenido nunca ocasión de obtener en una gran ciudad. En una palabra, habrían gozado por

algunas semanas de las ventajas educativas que ofrece para los niños el ambiente de la aldea, comparado con el de la gran ciudad, de que se habló en la primera parte de esta serie.

#### EXPERIENCIAS DEL LIBRO

En el campamento habrá una tienda de mayor tamaño que las otras, que será la sala de reuniones y la biblioteca. Esta última contendrá libros de historia natural y de geografía; pero, sobre todo, tendrá en abundancia buenos libros de viajes y aventuras. Todas las obras de Julio Verne estarán allí, desde *Cinco semanas en globo* hasta *La isla misteriosa*. También estarán los libros fáciles de mitología (griega, escandinava, india, etc.); y, en lugar preferente, las vidas de los exploradores é inventores. Todas estas obras tienen otro atractivo y otro sabor leídas en el campo. A las horas fijadas, los muchachos podrán coger el libro que más les guste, é ir á leerlo tranquilamente debajo de un árbol. Por la noche, alrededor de la lumbre, se darán lecturas en alta voz, con comentarios generales.

#### EXPERIENCIAS DE ORDEN ESTÉTICO Y RELIGIOSO

Dentro de esta denominación cabe una variedad de experiencias. Mencionaremos algunas: contemplación de bellos paisajes de una manera reflexiva y analítica; aroma de las flores; canto de los pájaros; goce de las noches de luna; contemplación de las estrellas; contemplación de las puestas y de las salidas del sol; espectáculo de los juegos naturales de agua; espectáculo de la tempestad; cantos á coro; recitales después de las faenas del día y en la noche; audición de música de violín, alguna plácida noche; lectura y declamación de poesías de los grandes poetas; descripción escrita de los más impresionantes espectáculos naturales, etc. Yendo ya más directamente á la educación del sentimiento religioso, el programa podría contener algunas sinceras reflexiones, en los momentos oportunos, sobre sublimidad del misterio de la vida; ley y armonía del Universo;

omnipotencia y sabiduría del Creador; belleza del vivir; necesidad de una armonía y de una ley interior en el hombre; necesidad de una armonía y de una ley de amor entre los hombres; doctrinas ennobecedoras y socializadoras de Jesucristo.

No se desarrollan los sentimientos y las emociones con actos puramente intelectuales. Se aprende á amar amando y no con disquisiciones más ó menos literarias ó filosóficas sobre el amor. Se aprende á ser caritativo, practicando la caridad. Se es religioso, sintiendo á Dios en nuestro corazón y teniendo presente á Jesucristo en nuestra conducta. Los sentimientos y las emociones se desarrollan ejercitándolos; se atrofian reprimiéndolos y teniéndolos en desuso. El ambiente natural del campamento de niños ofrece momentos muy propicios al ejercicio de algunos de los más nobles sentimientos y emociones que anidan en el pecho del hombre.

#### OTROS DETALLES

He aquí unos pocos detalles más sobre nuestro campamento de niños. Los muchachos se harían ellos mismos la cama, barrerían la tienda, ayudarían por turno á cocinar los manjares y á servir la mesa, y bajarían á lavar alguna pieza de ropa en el río, cuando fuese conveniente. Se adoptaría el francés ó el inglés, preferentemente este último, como lengua de estudio vivo en el campamento, y se practicaría en todos los momentos en que fuese oportuno. Cada niño llevaría un diario particular de la vida que hiciese en el campamento. Las hojas de este diario las iría mandando á su familia, después de revisadas por un profesor. Los muchachos podrían prensar y coleccionar ejemplares de botánica, disecar insectos, etc.

Nada mejor que la vida en común en condiciones un poco primitivas, como la que llevarían los niños en el campamento, para descubrir el carácter de cada uno con toda su crudeza. El perezoso, el diligente, el egoísta, el bondadoso, el temeroso, el arrojado, se muestran inmediatamente sin careta. El cultivo del individuo es allí intenso, y nada mejor que aquella vida para

ahogar los aspectos poco deseables de un carácter y estimularle las buenas condiciones. La vida en común, de gentes no unidas por lazos de parentesco, lima las asperezas del carácter individual y socializa á los diferentes miembros al acostumarlos á la cooperación y al respeto mutuo.

La realización del plan presentado de «Un campamento de niños en Cataluña», no deja de ofrecer sus dificultades. La mayor de ellas, tal vez sea la falta actual de buenos directores, en el sentido de la idoneidad para semejante empresa. No obstante, si no en toda su integridad, cuando menos parcialmente, el plan es realizable en seguida. Me consta que no han de faltar alumnos aprovechados. Es cuestión de abordar el ensayo á la primer oportunidad, para ver qué probabilidades hay de poder contar con los campamentos de niños, de verano, como una nueva institución educacional permanente en España.

## REVISTA DE REVISTAS

### ALEMANIA

#### *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.*

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

#### JUNIO

*Posiciones de trabajo y de descanso en el banco escolar*, por F. Kemsies y L. Hirschlaff (con 14 grabados).—Después de presentar un resumen de las opiniones más importantes acerca de la posición para la escritura (que es la que preocupa más á los higienistas, por ser la que más fatiga y la que, sobre todo, da lugar á la escoliosis), explican los autores el procedimiento que han seguido para sus observaciones. Comenzaron por hacer una serie de fotografías de muchachos y muchachas en actitudes cómodas y ajustadas á los principios de la Higiene, leyendo, escribiendo, en reposo y atendiendo al maestro. Para estas fotografías usaron dos tipos de banco: el de Viena y el de Rettig. Como complemento de las fotografías, emplearon el método inventado

por el Dr. Blumenthal para determinar, en cada actitud del alumno, la posición exacta de los grupos de vértebras. Consiste en pegar en la espalda de éste, sobre la espina dorsal, á distancias iguales, trocitos de tafetán, provisto cada uno de un hilo largo, con una bolita á una distancia dada, de manera que, cuando se estiran horizontalmente todos los hilos mediante un soporte vertical con tantas aberturas como hilos, las bolitas reproducen exactamente el perfil de la espina dorsal, que se puede dibujar en un vidrio colocado detrás del soporte. (Continuará.)

*Resultados de la coeducación en las escuelas de segunda enseñanza de Württemberg*, por Kämmerer.—Las muchachas que asisten á estos centros de enseñanza, en número que crece cada día, reciben exactamente el mismo trato que los alumnos, salvo en algunas instituciones que, por razones especiales, son más rigurosas con ellas en los exámenes de ingreso. En general, muestran la misma capacidad que los muchachos; en las clases medias é inferiores sobresalen un poco; en cambio, los alumnos suelen ir por delante en las clases superiores. Para todo lo que es cuestión de forma y de memoria, hay evidente superioridad en las mujeres; por el contrario, la hay en los muchachos cuando se trata de cosas de difícil comprensión y que exigen reflexionar mucho. A las muchachas no les suelen gustar las Matemáticas, sobre todo la Geometría, ni tampoco las Ciencias naturales. Desde el punto de vista de la salud, puede decirse que ganan las muchachas con la asistencia á los centros de segunda enseñanza. En las relaciones entre ellas y los muchachos, no ha habido incidente alguno desagradable, y unos y otras reciben positivos beneficios del trabajo en común. Aunque hay en el país algunos establecimientos opuestos á la coeducación, la mayoría la estiman, no sólo admisible, sino conveniente. Esta es también la opinión del autor.

*El trabajo industrial de los niños de las escuelas en Halle*, por el Dr. Peters.—De la estadística del autor en unos 19.000 niños de las escuelas de Halle, re-

sulta que el 6 por 100 de ellos (en proporción que crece del 1 por 100 en la clase inferior al 15 por 100 en la superior) trabajan en su casa ó en talleres un número de horas que varía de 1 á 7. La mayoría de estos niños padecen anemia y otras enfermedades producidas por el exceso de trabajo y, en general, son de los más retrasados en la escuela.

*Sociedades y reuniones*.—En Giessen se ha celebrado, los días 11, 12 y 13 de Abril de este año, el II Congreso para el estudio de la familia, la herencia y la regeneración, precedido, como el anterior, de un curso preparatorio sobre estas cuestiones. Lo más saliente del Congreso fueron cuatro conferencias del profesor Danemann, que desarrolló en ellas los siguientes puntos: la herencia; causas internas y externas de las enfermedades mentales y las neurosis; su profilaxia; causas internas y externas de la criminalidad; la política criminalista, como parte de la higiene social. El 29 de Abril celebró en Berlín su reunión anual el Comité central alemán para el cuidado de la dentadura en las escuelas. La Memoria presentada por el secretario, acerca de la higiene dental en Alemania durante el pasado año, acusa un enorme avance en este sentido.—En la sesión de 6 de Febrero de la Sociedad de Higiene escolar de Berlín, dió una conferencia el Sr. Lorenz acerca de «la fatiga de los escolares, desde el punto de vista de los experimentos modernos sobre inmunidad». Se ocupó, especialmente, de los trabajos del profesor Weichardt, ya reseñados en esta Revista, en los números de Enero y Febrero de 1911, y presentó un aparato inventado hace poco por el mismo profesor, para averiguar el empobrecimiento del aire en las escuelas, por la presencia en él de la toxina de la fatiga (kenotoxina). Puesto á discusión el tema, el profesor Kemsies manifestó que, hasta ahora, sólo está bien determinado el efecto de la fatiga mental en el pulso y en la respiración; que no está aún bien averiguada la composición química de la kenotoxina y que no se podrá nunca llegar á la medición exacta de la fatiga, que es función, no sólo del esfuerzo,

sino de una porción de circunstancias fisiológicas y psíquicas. El profesor Kühnhaugen expuso su opinión resueltamente contraria al uso de la antikenotoxina de Weichardt, como remedio contra la fatiga: pues, aparte de que obraría como un excitante (parecido en sus efectos al alcohol, que produce un aumento momentáneo de fuerza, seguido de una depresión), aún no está bien demostrado que no sea una sustancia nociva. El conferenciante contestó á estas y otras objeciones que se le hicieron, diciendo que hay muchas toxinas, por ejemplo, la de la difteria, cuya composición química no está bien definida y que, sin embargo, se combaten con antitoxinas, del modo más satisfactorio; que no se puede comparar el efecto de la antikenotoxina con el del alcohol, puesto que ayuda á un proceso biológico normal; que en los experimentos hechos con la antikenotoxina, ésta se ha absorbido por las mucosas del aparato respiratorio, sin producir daño alguno en el organismo, y, finalmente, que los propósitos del conferenciante no son, de ningún modo, obtener artificialmente, con la aplicación de la antikenotoxina, un mayor rendimiento de trabajo en los escolares.

*Revista de revistas.*—Comprende las siguientes: *Die Gesundheitswarte, School Hygiene, Körper und Geist, Das Schulhaus, Monatschrift für das Turnwesen, The Child, Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, Die Hilfsschule y Zeitschrift für die Erforschung und Behandlung des jugendlichen Schwachsinn.*

*Noticias.*—En la Revista inglesa *The Lancet*, de 15 de Febrero de 1911, publicó el oculista Dr. Hinselwood un curioso artículo acerca de una porción de molestias y hasta enfermedades producidas por defectos de refracción del ojo humano, y de las cuales, muchas veces, ni siquiera se sospecha que puedan tener tal origen. Cita, entre otras, el dolor de cabeza, los mareos, el insomnio, la fatiga cerebral y la dispepsia (el esfuerzo de acomodación del ojo da lugar á una fatiga del sistema nervioso, y ésta, á las malas digestiones).—Se

ha constituido una Sociedad de geógrafos escolares alemanes, en la que figuran profesores de Geografía de todos los grados, desde la escuela primaria hasta la Universidad, y cuyo objeto es procurar que se dé más importancia á este estudio en los planes de enseñanza y trabajar en su metodología.—Miss Edith Stewart expone, en el número de Diciembre de 1912 de la revista inglesa *The Child*, los diferentes procedimientos empleados en Inglaterra para librar de un ambiente nocivo á los huérfanos y á los hijos de los pobres. En su opinión, lo mejor es entregarlos á familias honorables que se encarguen de su educación, bajo la tutela de un Comité de señoras. En este sentido está inspirada la ley inglesa de 16 de Octubre de 1911.—El Comité central de Educación física escolar de la Baja Austria ha elaborado un proyecto de creación de grandes campos de juegos y deportes en todo el país, y está ultimando una operación financiera para llevarlo á cabo. Al mismo tiempo, la Sociedad para la reforma escolar en Austria ha abierto una información sobre la necesidad de campos de juego en Viena, á la cual han acudido á dar su opinión favorable muchas personas de significación en la enseñanza.—La ciudad de Possneck (Sajonia) ha recibido un donativo de 25.000 marcos, cuyos intereses se aplicarán á atender á la curación de niños tuberculosos.—Como anejo al sanatorio para niños de Hohenlychen, se ha creado una escuela profesional para muchachas menores de 16 años, que hayan hecho su escuela primaria, y cuyo estado de debilidad no las permita ejercer desde luego un oficio en la ciudad. La enseñanza dura 3 años. En el primero, siguen un curso de Economía doméstica y pagan una matrícula de 20 marcos, que comprende, además de la enseñanza, la comida, alojamiento y asistencia médica. Desde el segundo año, ya pagan con el producto de su trabajo los gastos de estancia y aprendizaje de la profesión, y aun pueden ahorrar alguna pequeña cantidad.—En Charlottenburgo hay actualmente 8 cantinas escolares. El Municipio paga 15 céntimos de marco por ración á la So-

ciudad que las tiene á su cargo. Durante el año pasado, los gastos por este concepto se elevaron á 30.000 marcos.

*Libros nuevos.*—*La actividad propia y el placer de crear en la enseñanza y en la educación*, por Wetekamp. Leipzig, 1912 (en alemán).—No basta, según el autor, con la enseñanza intuitiva, para que el niño siga, durante su vida escolar, el movimiento instintivo que, desde que nace, le impulsa á conocer el mundo que le rodea; es preciso que en la escuela ejerza una actividad creadora tal, que, sobre procurar-le distracción y desarrollar su iniciativa, le ponga verdaderamente en contacto con las cosas y le ayude á formar conceptos exactos de lo que son. En el presente libro expone el autor cómo deben ser los comienzos de la enseñanza de la escritura, del dibujo, del modelado, del cálculo, etc., con arreglo á estas ideas.—*Ejercicios libres y ejercicios respiratorios para la gimnasia diaria*, por el Dr. Lohmüller. Colonia, 1911 (en alemán).—Destinado á la aplicación del reciente precepto llamado «de los diez minutos de gimnasia».—*La educación física post-escolar en la lucha contra la tuberculosis*, por el Dr. K. Hart. Stuttgart, 1911 (en alemán).—Opina el Dr. Hart, guiado por su larga experiencia, que, en la mayoría de los casos, la tuberculosis pulmonar proviene del desarrollo escaso ó defectuoso de la caja torácica y propone que se establezca una educación física obligatoria post-escolar para ambos sexos, como remedio preventivo más eficaz contra dicha enfermedad, adquirida casi siempre en la edad crítica en que muchachos y muchachas salen de la escuela.

#### Sumario de «El Médico Escolar»:

«Unificación del servicio médico-escolar en Alemania», por el Dr. F. Steinhaus.—«Noticias relativas á la Asociación de médicos escolares.»—«Extractos de Memorias de médicos escolares últimamente publicadas.»—«Noticias varias.»—J. ONTANÓN Y VALIENTE.

## FRANCIA

### Revue Internationale de l'Enseignement.

Paris.

FEBRERO

*El jubileo de M. Gaston Darboux: Discurso de los Sres. Lippmann, H. Poincaré, Appell, E. Lavisse, Vito Volterra, de la Srta. Belugon y de los Sres. E. Picard, L. Lévy, Guichard, Guist'hau (Ministro de Instrucción pública) y Gaston Darboux.*—En 1911 se había formado un Comité que se proponía ofrecer al gran matemático Darboux, decano jubilado de la facultad de Ciencias de la Universidad de París, secretario perpetuo de la Academia de Ciencias, vicepresidente del Consejo superior de Instrucción pública, una medalla con ocasión de sus bodas de oro universitarias y de sus bodas de plata académicas. El 21 de Enero tuvo lugar la ceremonia, en el gran salón del Consejo de la Universidad de París.

*Reorganización de los estudios médicos. I. Decreto del 20 de Noviembre de 1910. II. Orden del 30 fijando la fecha de aplicación del decreto.*

*El Instituto de Estudios catalanes y el renacimiento intelectual de Cataluña*, por M. A. Girard.—El desenvolvimiento tan notable de Cataluña es, quizá, uno de los fenómenos más interesantes de la vida española. Se le conoce, sobre todo, por sus resultados económicos y políticos, pero el movimiento merece ser igualmente señalado desde el punto de vista artístico, literario y aun científico. En el dominio de las investigaciones científicas es donde el esfuerzo de los catalanes avanza menos, pero la creación de este Instituto en 1907, es indicio de un despertar. Hay que buscar en el patriotismo catalán los motivos que impulsaron á la Diputación provincial de Barcelona á hacer esta fundación. Se ha querido que los estudios históricos concernientes á la antigua civilización catalana, se prosiguiesen de la manera más activa y más perfecta, y, también, que Cataluña pudiese mostrar al extranjero obras y sabios que la honrasen. Al principio no se prestó atención más que á las ciencias his-

tóricas (Historia, Arqueología, Literatura, Derecho), como las más á propósito para hacer nacer y fortificar una conciencia catalana. Pero en Febrero de 1911, el presidente del Instituto, Sr. Rubió y Lluch, propuso á la Diputación crear dos nuevas secciones, una de Filología catalana y otra de Ciencias. En una larga é interesante comunicación, el Presidente de la Diputación se mostró favorable á la iniciativa. Hacía notar en ella, que una interrupción de cuatro siglos en el desenvolvimiento de la civilización catalana había perjudicado á la lengua. La había faltado especialmente «la incomparable gimnasia del renacimiento clásico». Tenía ésta necesidad, por otra parte, de adaptarse á las nuevas necesidades provocadas por los descubrimientos modernos. Poco á poco se había corrompido, y, por decirlo así, desmembrado, perdiendo lentamente su antiguo dominio geográfico, que extendía otras veces del Rosellón á Valencia y á las Baleares. Indicaba, en suma, que la obra de la nueva sección filológica, sería una especie de «defensa á la ilustración» de la lengua catalana. Con ella completaría el Instituto su obra nacional. La sección de Ciencias respondía á otra necesidad: la de producir ó estimular científicos dignos de este nombre y capaces de mantener ante el extranjero el honor del país. El problema tenía un aspecto práctico: «Sin una ciencia original, no hay industria nacional; sin industria nacional, no hay vida económica independiente.» Aceptando la opinión de su Presidente, la Diputación creó el 16 de Febrero de 1911 las dos nuevas secciones indicadas. Actualmente el Instituto de Estudios catalanes comprende tres secciones, histórico-arqueológica, filológica y científica, y su organización está inspirada en cierta medida en la del Instituto de Francia. La sección histórico-arqueológica está destinada á emprender publicaciones de textos, documentos ó trabajos personales en lengua catalana ó referentes á la historia de Cataluña. Publica también un anuario que comprende monografías, artículos é informaciones diversas. Los autores de estas publicaciones pueden ser miembros

del Instituto ó trabajadores ajenos á él. El Instituto abre concursos, organiza conferencias, envía misiones al resto de España ó al extranjero.—La sección filológica está encargada de «estudiar científicamente la lengua, de inventariar su léxico, de hacer el diccionario y de favorecer su uso y su dominación en el país y fuera de él».—La sección de Ciencias debe publicar obras, memorias, informaciones, sea en catalán, sea en la lengua de las personas cuya colaboración sea solicitada. Debe favorecer las empresas científicas que exigen una organización colectiva, establecer laboratorios, organizar reuniones é informar á la Diputación sobre los puntos que se refieren á su especialidad. Debe mantener correspondencia con los centros científicos extranjeros, é intervenir en los Congresos para representar la Ciencia catalana. Pero para realizar un programa tan extenso son precisos instrumentos de trabajo. Los catalanes lo han comprendido y han creado por eso al lado del Instituto una Biblioteca. Han adquirido manuscritos interesantes para la historia de Cataluña, libros catalanes y extranjeros, cambian revistas y publicaciones con los centros científicos de otros países. La Biblioteca está administrada por una Junta compuesta de los delegados de las tres secciones del Instituto, y á esta Junta directiva pueden pertenecer los representantes de las Corporaciones que hagan donaciones importantes á la Biblioteca ó las personas que hayan contribuido de un modo especial á formar-la.—El programa que se han trazado los catalanes es vasto. El Instituto presenta todos los años al Presidente de la Diputación de Barcelona y al Alcalde, una información sobre sus trabajos. En 1909, esta información señala la adquisición de un manuscrito literario, el *Concurso Provenzal* y siete publicaciones de obras, sin contar la publicación del anuario. Ha enviado en 1908 siete misiones, cuyas informaciones han sido dadas en 1909. En este mismo año fueron enviadas tres nuevas misiones. La lista de las publicaciones extranjeras que mantienen cambio con el Instituto, comprende 86 números. En 1910, han sido

acordadas cuatro misiones. Por otra parte, el Instituto de estudios catalanes ha tomado una parte activa, con la Junta para ampliación de estudios é investigaciones científicas de Madrid, en la creación de la Escuela española de Roma. Esta nueva fundación, dirigida por un sabio español de gran mérito, el Sr. Menéndez Pidal, tiene por secretario un arqueólogo catalán muy apreciado en el Instituto de Estudios catalanes, el Sr. Pijoan. Cinco publicaciones nuevas han venido á aumentar la colección de obras del Instituto. Se han emprendido excavaciones en Ampurias. El número de revistas recibidas en cambio ha aumentado de 88 á 115. No hay que insistir en los brillantes comienzos de la nueva institución. Si los catalanes tienen grandes ambiciones, despliegan también una gran actividad.

*Feminismo y Bibliotecas.*—Entre las situaciones más convenientes para la mujer están las del servicio de las bibliotecas públicas. Afortunadamente, comienza á encauzarse en ese sentido su actividad.

*El Instituto francés de San Petersburgo*, por el profesor Peruet.—Para el progreso de su cultura faltaba á Rusia una enseñanza libre, accesible á todas las clases sociales y que permitiese alcanzar una inteligencia completa de las condiciones científicas, literarias y artísticas de Francia. Necesitaba sobre todo un centro común de estudios que pudiese llegar á organizar, entre las dos grandes naciones aliadas y amigas, una colaboración activa y metódica, que acercase el espíritu de ambas. Rusia muestra desde el siglo XVIII, una predilección marcada por la cultura y la lengua francesa, y Francia manifiesta, por su parte, respecto de la literatura y del pensamiento ruso, una curiosidad y una simpatía crecientes. Para llenar esta laguna se ha creado el *Instituto Francés*, de San Petersburgo, por el esfuerzo de las Universidades de París, Dijon, Nancy y Lila y bajo el patronato de los grandes centros científicos de Francia. Este Instituto tiene un doble objeto: en primer lugar será un centro de altos estudios rusos, es decir, un centro de investigaciones científicas y á la vez una escuela práctica para uso de

los jóvenes eslavistas franceses que hayan recibido su iniciación en las Universidades y altas Escuelas de Francia. Como centro de estudios rusos, está provisto de tres secciones independientes: *Letras rusas*, *Historia é Historia del arte*. El Instituto francés será, por otra parte, un centro de estudio y de información francesa para los rusos deseosos de familiarizarse con la lengua y el pensamiento franceses. La actividad del Instituto se manifestará muy especialmente en la difusión de la ciencia francesa. Con este fin los fundadores han organizado: *a)* cursos regulares profesados por los directores de estudios residentes en San Petersburgo y por los encargados de misiones; *b)* Conferencias extraordinarias para las cuales se ha acudido á los más distinguidos científicos ingleses; *c)* Una oficina de informaciones científicas y de noticias universitarias; *d)* Una biblioteca.—La inauguración del Instituto tuvo lugar del 18 al 31 de Octubre, con gran solemnidad.

*Cuestiones referentes á la educación de las mujeres en Alemania*, por M. L. Weill.—M. A. Hollaender, de Berlín, se felicita de ver que el canto y por el canto la música vuelven á ocupar un lugar importante en la enseñanza: se exige á los profesores aptitudes técnicas y preparación pedagógica suficientes. M. R. Tiemann da cuenta de los progresos realizados por la enseñanza de las matemáticas en la Escuela Augusta. Las matemáticas fijan la atención, habitúan á conducir un razonamiento lógico y á examinar metódicamente un problema.—Las ciencias matemáticas y las mujeres, por M. W. Lorey, profesor en el gimnasio de Görlitz. No encuentra razón alguna para que la enseñanza matemática no sea lo mismo para las niñas que para los niños.

*El diploma de estudios superiores de historia y de geografía en la Universidad de Caen. 1895-1911.*

*Salas de trabajo, de conferencias, seminarios de estudios y organizaciones análogas, en la Universidad de Lila.*—Describe minuciosamente la sala de trabajo de literatura francesa, el Instituto de

Geografía, el de Arte, la sala de trabajo de Historia, el Instituto de Papirología, la sala de trabajo de alemán y de inglés, el Instituto de fonética experimental y el Instituto pedagógico de la Universidad de Lila. Las personas que se matriculan quedan admitidas á los ejercicios prácticos del Instituto pedagógico (investigaciones, etcétera) y á la libre disposición de los documentos y obras de que se compone la biblioteca. La enseñanza propiamente dicha comprende: 1.º Un curso de Psicología aplicada á la educación. 2.º Un curso sobre la historia de la segunda enseñanza y su organización en Francia y en el extranjero. 3.º Ejercicios prácticos para la inspección de las escuelas primarias.

*Crónica de la enseñanza.*

*Análisis y extractos.*—D. BARNÉS.

#### Revue pédagogique.—París.

ABRIL

Los «*Boy Scouts*» (folleto de M. Paul Vuibert, París 1911), por Paul Hazard.—Esta institución—niños exploradores—reicientemente nacida, ha tomado gran desenvolvimiento. El año último, el Rey de Inglaterra ha pasado revista en Windsor á 30.000 *scouts*. Forman éstos una institución organizada para educar colectivamente, en muchachos de 12 á 18 años, la iniciativa individual, el valor, la energía, la sagacidad, la habilidad, el dominio de sí mismos, la abnegación y cualidades análogas: institución que, no obstante ciertas exterioridades, es lo más distinta posible de los tan justamente desacreditados batallones escolares (1). El problema que se intenta resolver es éste: ¿cómo dar á los hombres de mañana el amor á la acción en una sociedad que, por exceso de civilización, pierde el sentido del esfuerzo? Sólo una cosa práctica y seductora puede conseguirlo. En esta institución se enseña á los niños insensiblemente á desarrollar los elementos de su personalidad, á ver, á

observar, á saber valerse por sí en todo caso. La primera condición es favorecer la vida física, por un contacto permanente con el campo. Además, la actividad de estos niños es solicitada sin cesar. La organización es muy sencilla: seis á ocho muchachos forman un grupo, y tres ó cuatro grupos forman otro superior con un jefe. Pecuniariamente, cada grupo debe bastarse á sí mismo. Lo más ingenioso está en el esfuerzo gradual que se les pide para pasar de una á otra categoría. Después del ingreso, para el cual se exigen ciertos conocimientos, viene el aprendizaje, que dura un mes, porque un *scout* de 2.ª clase debe saber proporcionar los primeros cuidados á un herido, improvisar una camilla, tener alguna práctica de telegrafía Morse y marchar al paso reglamentario (una milla en 12 minutos, andando y corriendo 50 yardas, alternativamente), además de un delicado sentido de observación. Para un *scout* de 1.ª clase, las pruebas son mayores: nadar, manejar el telégrafo ó el semáforo á una velocidad de 16 letras por minuto, realizar los actos necesarios en caso de accidente ó siniestro, cuando todo es confusión en la multitud; dibujar un plano inteligible, y presentar un recluta instruido por él en el aprendizaje. Un grado superior, muy codiciado, es el de *scout* del Rey. Se concede á todo «explorador» que tenga el título de guía y tres de entre otros varios que se dan, correspondiendo á cada oficio una insignia, que se lleva en el brazo. Hay también un gran número de exámenes análogos, incluso para los de 2.ª clase, en los que se adquieren insignias de capacidad profesional. De este modo se consigue que aprendan en sus ocios los oficios de carpintero, carretero, leñador, zapatero, jardinero, etc., que, adquiridos como un juego, acaso sean un día su profesión. Los patronos dan ya valor á las insignias profesionales de capacidad, habiéndose distribuido 94.000 en 1910, sobre 41 materias. Así, desde los 12 á los 18 años, si el *scout* no quiere desmerecer ante sus compañeros, ha de ser activo, pero con una actividad nunca impuesta, sino en armonía siempre con sus gustos.—Al

(1) Que, naturalmente, entre nosotros están todavía en gran predicamento.—N. de la R.

lado de la actividad, se cultiva la moralidad, en el esfuerzo sobre sí mismo, y sobre todo en la abnegación que se pide á los niños. Su personalidad se desenvuelve, pero en un grupo y para un grupo. Su misión es cumplir lo que se le ordena, por humilde que sea; basta que sean buenos los resultados; es un individuo entre otros individuos. Cuando formen luego parte de la sociedad, ¿no se hallarán dispuestos á todos los sacrificios? Al ingresar, juran respeto á Dios y al Rey y obediencia á la ley del *scout*, la cual tiene diez artículos que se refieren á la veracidad, lealtad, ayuda á los demás, cortesía, protección á los animales, economía y pureza de pensamientos, palabras y obras. Un *scout* de 2.<sup>a</sup> clase necesita, además de lo ya indicado, tener seis peniques en una caja de ahorros, y un chelín el de primera. La institución no se ha creado para los que piensan que seis peniques ó un chelín son sumas despreciables.—Entre los zulús, los adolescentes que quieren ser considerados como hombres, son sometidos á pruebas semejantes: se les pinta de blanco todo el cuerpo y, solos y en el campo, han de defenderse y proporcionarse lo necesario para vivir durante un mes ó dos, que tarda la pintura en desaparecer; cuando vuelve es recibido con grandes muestras de alegría. Así lo cuenta el general Baden Powell, fundador y gran jefe, en el Manual de los *Boy Scouts*. Ha querido desarrollar la iniciativa de sus compatriotas, porque apreció el gran valor de aquella cualidad en la guerra del Transvaal. De este modo llegó la idea á Inglaterra.—¿Prosperará en Francia? Las condiciones no son las mismas; el servicio militar no es obligatorio en Inglaterra. Las sociedades de preparación militar, tan numerosas en Francia, ofrecen puntos de contacto con los *scouts*; en este mismo país se trabaja bastante por la educación física desde hace algunos años. ¿Puede decirse, sin embargo, que no sea necesario impulsar el espíritu de iniciativa y disciplina? ¿No es preferible que la iniciativa se desenvuelva desinteresadamente desde los 12 años, á esperar el momento de cumplir una obligación

que la ley impone? ¿Hay derecho á dejar pasar la más pequeña ocasión para cultivar la moralidad? Es de desear que el ejemplo dado por una civilización primitiva sea, como en Inglaterra, seguido en Francia.

*El deber militar.*—Conferencia dada en la Escuela Normal de Maestros del Aveyron, por el capitán Favre.

*Bibliotecas intercomunales circulantes*, por M. P.—Las bibliotecas populares, desenvueltas desde 1870, han prestado grandes servicios. Pero por ser obra de la iniciativa privada, solamente existen en poblaciones de alguna importancia, y son muy pobres de libros, dada la escasez de sus presupuestos. Existen, además, las «Bibliotecas populares de las escuelas públicas», dependientes del Poder central, aunque admiten la ayuda de los particulares. Se han multiplicado rápidamente. En 1865, había 4.833, y últimamente, 44.021; pero su prosperidad es más aparente que real; algunas sólo tienen 12 ó 15 volúmenes, y las que poseen más carecen de medios para renovarse. Pero ¿es indispensable que cada una de las 70.000 escuelas de Francia tenga una biblioteca? Basta con un cierto número de bibliotecas, auxiliadas por el Estado y sostenidas por los Municipios, por los departamentos y por los particulares, y que prestasen temporalmente los libros nuevos á cada municipio afiliado. Este régimen de centralización de recursos y descentralización ha sido ensayado con éxito en los Estados Unidos. En este sentido, se abrió en Francia una información en 1907; la mayor parte de los maestros se declaró conforme con la reforma propuesta. En 1909, se ha comenzado gradualmente el experimento, habiéndose creado 10 bibliotecas en cuatro departamentos; el Estado contribuye con 3.000 francos; las municipalidades, con 2.416; las Sociedades locales, con 542, y con 50, los particulares. La confianza en la obra es general, y se ha pensado en solicitar la capacidad jurídica para estas bibliotecas, á fin de que puedan adquirir legados. Las Memorias de los Inspectores tampoco pueden ser más halagüeñas. Los donativos de los particulares

crecen, y cada día es mayor el número de municipios afiliados, creyéndose que puede llegar á ser innecesaria la subvención del Estado. Este método debiera extenderse á toda Francia, visto el éxito de las primeras tentativas. La creación de 82 bibliotecas (el departamento del Sena tiene las suficientes) costaría al Estado 24.600 francos, que, unidos á los 5.000 ya consignados, darían una cantidad bien modesta para lo que se espera de la obra.

*La nueva ley de Instrucción primaria en Italia*, por Ch. Dejob.—El proyecto presentado por el Ministro de Instrucción pública Daneo el 11 de Febrero de 1910, aceptado por su sucesor Credaro, fué promulgado al fin el 4 de Junio de 1911. La ley tiende á poner á salvo al maestro y á la escuela en aquellos Municipios hostiles ó á toda enseñanza primaria, ó á la laica. La administración de las escuelas necesitadas de independencia pasa á un *Consiglio Scolastico* provincial. En él está representado el Estado por el *provveditore agli studii*, un inspector escolar, dos personas competentes en Pedagogía y un profesor de Escuela Normal. Componen, además, el nuevo organismo: un director de escuela primaria y dos maestros, elegidos por sus colegas, un representante del Consejo provincial, otro del municipal de la cabeza de partido, un miembro designado por el grupo de Municipios que conservan la administración de sus escuelas y cuatro designados por los Municipios sometidos á tutela. Seis miembros de este Consejo forman el Comité ejecutivo, llamado *Deputazione scolastica*. Los Municipios privados de la dirección de sus escuelas ingresarán anualmente en las cajas públicas lo necesario para los gastos, reembolsándoles el Estado los aumentos que ahora se conceden. El Estado pagará los intereses del empréstito de 240 millones que en 12 años se emite á favor de los Municipios para la construcción de escuelas.—¿Qué puede esperarse de la nueva ley? Aparte de los aumentos que concede, ¿se aplicará en lo demás? En la actualidad, es mayor el interés por la instrucción pública y mayor también la riqueza italiana; el presu-

puesto de este Ministerio, se ha duplicado en pocos años. A los Municipios negligentes se les ha privado del nombramiento de los maestros, pero corre á su cargo el pagarles. ¿Será más seguro así el pago? ¿Serán eficaces los medios que da la ley para vencer la inercia de las regiones más atrasadas? ¿Y cómo remediar la falta de recursos de las más pobres? Estas dificultades las ha hecho ver la prensa profesional. Si un Municipio olvida el cumplimiento de su obligación, se fija oficialmente la cantidad que adeuda; pero con esto no sale un céntimo de la caja municipal. También inquieta á los maestros un artículo de la ley, que autoriza á devolver la dirección de las escuelas á los Municipios, cuando el número de los analfabetos no exceda de 25 por 100. Si el sufragio universal se vota, los iletrados serán los dueños del Municipio y penetrarán en el Consejo escolástico. La ley secundaria, aun exactamente aplicada, no será bastante.—Se quiere reformar la preparación de los maestros, aumentar las jubilaciones y procurar un número suficiente de personas intituladas, para que no se den escuelas á quienes no posean las condiciones necesarias. Para esto se piensa en los certificados de los gimnasios (segunda enseñanza), á cuyos cursos se haría seguir otro bienal de Pedagogía. Una esperanza más justificada se funda en la *Unione Magistrale Nazionale*, á cuya presión la mayor parte de los maestros atribuye el voto de la ley Credaro. Esta unión, por su extensión y por su disciplina, tiene gran influjo, mayor quizá sobre los poderes públicos que sobre sus propios miembros, á juzgar por el desorden y la ineficacia del Congreso de Turín, celebrado en las últimas vacaciones. La obtención de la ley ha templado el tono amenazador que contra los Gobiernos venían adoptando los Congresos de Maestros. Hacen mal éstos en creer que deben á la insubordinación la ley Credaro, olvidando, además, que la simpatía pública se pierde tan fácilmente como se adquiere.

*Una escuela rural mútua de segunda enseñanza en 1816*, por Cl. Perroud.—Tres cartas (encontradas en el Archivo del

Rectorado de Toulouse) del Rector M. de Ferraud-Puginier, al Presidente de la Real Comisión de Instrucción pública. Las dos primeras, de 27 de Julio de 1816 y de 19 de Enero de 1820, están dirigidas á Royer-Collard y al Duque de Decazes, respectivamente, y en ellas se pide la exención del *derecho anual*—impuesto para la Universidad—á favor del abate Paulhé. Se alegan como méritos para esta petición su desinterés y su procedimiento ingenioso, para poder dar, desde las clases más elementales, hasta los estudios superiores de Teología y Filosofía. Hay en la escuela de 120 á 130 alumnos; él se encarga de las enseñanzas más elevadas, y confía á los alumnos más adelantados el cuidado de los otros, vigilando él á todos. En la tercera carta, de 17 de Abril de 1820, se da cuenta de la muerte de M. Paulhé y de algunos incidentes administrativos sin importancia. —Lo interesante es esa escuela mutua dirigida por un cura de aldea, que probablemente no habría oído hablar de Lancaster.

*Gambetta.* — Discurso de aniversario, pronunciado por M. Poincaré, Presidente del Consejo de Ministros, el 31 de Marzo de 1912.

*Crónica de la primera enseñanza en Francia.* — Conferencias pedagógicas de MM. Cartailhac, Picot y Bertrand, en St. Bertrand de Comminges (en Junio último) á 160 maestros, como aplicación de la circular de 1911 sobre el modo de enseñar la Historia y la Geografía (con excursiones y prácticas). — Ejercicios para el certificado de aptitud para el profesorado de las clases elementales. — Lista de autores (lenguas vivas) para los ejercicios diversos. — Curso de preparación para la enseñanza de los niños retrasados. — Cambio internacional de niños, en 1911 (184 con Alemania, 86 con Inglaterra, 4 con España). — Pensión literaria de viaje (3.000 francos).

*De los periódicos extranjeros.* — Inglaterra: La gimnasia rítmica de Dalcroze; sobre el número de candidatos al Magisterio primario; la cultura clásica y la *Journal Training*. — Alemania: Los cursos de vacaciones para profesores y alumnos france-

ses, en Kaiserslautern (Palatinado); el método directo para la enseñanza del francés y para la del latín. — Estados Unidos: El programa del nuevo Comisario de educación (Mr. Claxton); el creciente monopolio de la escuela primaria para la mujer; la segunda enseñanza francesa y su utilidad para la norteamericana. — Bélgica y Suiza latina: La nueva ley de primera enseñanza en Ginebra; aumento de los libros sobre educación en el siglo xx (4.203, de 30.317, en Alemania; 1.005, de 8.805, en Francia, etc.); cursos intensivos (1 semana) á 200 Inspectores primarios belgas en el Museo Escolar de Bruselas (Demoor, Hardy, Kurth).

*Prensa francesa.* — La relación entre la Moral y la Ciencia; la anarquía escolar y la reforma de 1902; la escuela en la aldea; el *Kindergarten* de Mlle. Brandt; colaboración de la escuela y la familia; la adolescencia criminal.

*Bibliografía.* — La enseñanza pacifista; la Historia del Havre; los Consejos departamentales de primera enseñanza; legislación escolar.

---

## INSTITUCION

---

### LIBROS RECIBIDOS

Andersen (Hans). — *Historias*. (Colección Araluce.) — Barcelona, Ramón de S. N. Araluce. — Don. del editor.

*Historia de Guillermo Tell*. (Colección Araluce.) — Barcelona, Ramón de S. N. Araluce. — Don. de id.

Shakespeare. — *Historias*. (Colección Araluce.) — Barcelona, Ramón de S. N. Araluce. — Don. de id.

Dante. — *Divina Comedia*. (Colección Araluce.) — Barcelona, Ramón de S. N. Araluce. — Don. de id.

Kingsley (Charles). — *Los héroes*. (Colección Araluce.) — Barcelona, Ramón de S. N. Araluce. — Don. de id.

Monte de Piedad y Caja de Ahorros de Madrid. — *Memoria y cuenta general correspondientes al año 1911*. — Madrid, Sanz Calleja, 1912. — Don. del M. de P.

Instituto de Reformas Sociales. — *Con-*

*gresos sociales en 1909 y 1910.*—Madrid, Suc. de M. Minuesa, 1911.—Donativo del I. de R. S.

Ministerio de Gracia y Justicia.—*Estadística de la administración de justicia en lo civil durante el año 1901 en la península é islas adyacentes.*—Madrid, Establecimiento tipográfico, 1912.—Donativo del Ministerio.

Roger Vázquez (Ilmo. Sr. D. Gil).—*Memoria presentada al Excmo. Sr. Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes, por el Delegado Regio de 1.ª enseñanza.*—Valencia, F. Vives, 1912.—Donativo del autor.

Mac Donald (Arthur).—*Mental ability in relation to head circumference, cephalic index, sociological condition, sex, age and nationality.*—Sin pie de imprenta.—Don. de íd.

Instituto de Reformas Sociales.—*Estadística de los accidentes del trabajo ocurridos en el año 1910.*—Madrid, Sucesora de M. Minuesa, 1912.—Don. del I. de R. S.

«Boletín del Ferrol y su Comarca».—*Memoria en la que se da cuenta de los trabajos realizados durante el año de 1911.*—Habana, A. Miranda, 1912.—Donativo de la Asociación «Ferrol y su Comarca».

Egbring (Heinrich).—*Johann Heinrich Voss der Jüngere als Uebersetzer des Macbeth von W. Shakespeare.*—Inaugural-Disertation.—Münster, Druck der Westfälischen Vereinsdruckerei, 1911.—Donativo de la Univ. de Münster.

Menéndez Pidal (R.).—*Cantar de Mio Cid. Texto, gramática y vocabulario.* Tomos II y III.—Madrid, Bailly-Baillière, 1911.—Don. del autor.

Montoliu (Cipriano).—*La ciudad-jardín.*—Barcelona, E. Cabañach, 1912.—Donativo de íd.

Ruiz Castellá (D. José).—*Municipalización de las Bolsas de trabajo.*—Barcelona, E. Cabañach, 1912.—Don. de íd.

Bello Poëyusan (Severino).—*Proyecto de compuertas y toma de agua para el pantano de «La Peña».*—Madrid, P. Pérez de Velasco, 1912.—Don. de íd.

Buylla (Adolfo A.).—*Saint-Simon ¿socialista?*—Madrid, F. Peña Cruz, 1912.—Donativo del autor.

The Carnegie Foundation for the advancement of Teaching.—*Sixth annual Report of the President and of the Treasurer.*—New York, 1911.—Don. de la Fundación.

University of Pennsylvania.—*Catalogue, 1911-1912.*—Philadelphia, 1912.—Donativo de la Universidad.

Melchor y Farré (Víctor).—*Los niños anormales en medicina social.*—Barcelona, Serra y Russell, 1911.—Don. del autor.

Araújo (Orestes).—*Historia de la Escuela Uruguaya.*—Don. de D. R. Altamira.

Steedman.—*Cuentos de Grimm, relatados á los niños por...*—Barcelona, R. de S. N. Araluce, ed.—Don. del editor.

Pieper (Karl).—*Untersuchungen über die Quellenfrage in der Simon-Magus-Perikope (Apg 8, 5-24).* Inaugural-Disertation.—Münster, Aschendorff, 1911.—Don. de la Univ. de Münster.

Fernández de Córdova (D. Fernando).—*Mis memorias íntimas.*—Tres tomos.—Madrid, *El Liberal*, 1899.—Don. del Marqués de Mendigorria.

Fernández de Córdova y Remón Zarco del Valle (D. Luis).—*Memoria sobre la campaña ruso-japonesa.*—Madrid, Fortanet, 1908.—Don. de íd.

Idem.—*Apuntes diarios de la campaña ruso-japonesa, 1904.*—Madrid, Fortanet, 1908.—Don. de íd.

Comisión Militar Española.—*Atlas de las operaciones del ejército ruso en la campaña de Extremo Oriente, 1904.*—Madrid, Fortanet, 1908.—Don. de íd.

Eza (Sr. Vizconde de).—*Guía de acción social.*—Madrid, Suc. de M. Minuesa.—Don. del autor.

Oppenheimer (Julius).—*Der Bagatellbetrug.* Inaugural-Dissertation.—Dormund, Fr. Wilh. Ruhfus, 1911.—Don. de la Univ. de Münster.

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

Teléfono 316.