

BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA



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

Domicilio de la *Institución*: Paseo del Obelisco, 14.

El BOLETIN, órgano oficial de la *Institución*, es una Revista pedagógica y de cultura general, que aspira a reflejar el movimiento contemporáneo en la educación, la ciencia y el arte.—Suscripción anual: 10 pesetas en la Península y 20 pesetas en el Extranjero.—Número suelto, 1 peseta.—Se publica una vez al mes.

Pago, en libranzas de fácil cobro. Si la *Institución* gira a los suscritores, recarga una peseta al importe de la suscripción.

AÑO XLVI.

MADRID, 30 DE SETIEMBRE DE 1922.

NUM. 750.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Las enseñanzas pedagógicas de Stuart Mill, por *D. F. Gazin*, pág. 257.—El Magisterio en los Estados Unidos, por *E. A. Croos*, pág. 265. Cartas sobre cuestiones de filosofía y de educación, por *D. Julián Sanz del Río*, pág. 273.—Revista de Revistas: Alemania. «Zeitschrift für Schulgesundheitspflege», por *D. J. Ontañón y Valiente*, pág. 281.

ENCICLOPEDIA

La primera circunnavegación del globo, por *don Abelardo Merino*, pág. 283.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM. Don Francisco Giner y la «Institución Libre de Enseñanza», por *D. Alvaro Albornoz*, pág. 287.—Libros recibidos, pág. 278.

PEDAGOGÍA

LAS ENSEÑANZAS PEDAGÓGICAS DE STUART MILL por *F. Gazin*.

I.—*Stuart Mill crítico de James Mill educador.*

Es una suerte rara la de poder seguir la formación de un gran espíritu como el de Stuart Mill. Leyendo *Mis memorias* y el *Discurso de Saint André*, midiendo la superioridad intelectual y moral que estas obras revelan, pensamos con James Mill, padre y único profesor de Stuart Mill, que «hay pocas cosas tan instructivas». James Mill desea que no se descuide ninguno de los rasgos que distinguen al futuro grande hombre en los bancos de la escuela. Y,

¡cuánto no importa, dice, además, para la ciencia de la educación, «el saber, con el mayor detalle, qué medios han sido empleados efectivamente para producir los grandes talentos!»

Rara vez se ha atribuído tal poder a los procedimientos y métodos en materia de educación intelectual. Stuart Mill mismo se complace en describir la serie de trabajos que emprendió y llevó a cabo, bajo la dirección de su padre, porque les concede, para la adquisición de conocimientos y para el arte de utilizarlos, una virtud superior a la que poseen los estudios organizados en las escuelas. Su educación estuvo «conducida—dice—fuera de los caminos habituales y de una manera digna de notarse». Y precisamente no hay nada de inmodestia en presentarse como ejemplo, porque no se atribuye ni precocidad ni facilidades excepcionales, y piensa que todo el mérito de su talento corresponde a los procedimientos que con él se emplearon. En su opinión, se manifiesta una desproporción extraña, en la Pedagogía ordinaria, entre los resultados de la enseñanza y el tiempo empleado en adquirirlos. Sin embargo, Stuart Mill se dió cuenta un día de que la cantidad de saber y la flexibilidad de la inteligencia no son todo en la educación. En un primer estudio seguiremos con él su formación hasta el año 1826, cuando llegó a la edad de 20 años, en que sufrió una «crisis de ideas»; formación y crisis que nos ofrecen una demostración vívida y persuasiva de varios principios esenciales de Pedagogía:

I. Stuart Mill permaneció hasta la edad de 14 años bajo la única dirección de su padre. No tuvo ningún otro profesor. Pero, ¡qué profesor, de qué autoridad armado y a qué exigencias decidido! Era un gran autoritario aquel gran liberal, duro con los demás como consigo mismo, sin cesar de trabajar y de adquirir, a fin de no cesar de actuar. No tenemos que seguirle en su acción política; bástenos recordar que tomó una parte activa en la formación del partido de las reformas; que luchó sin tregua por medio de la palabra y de la pluma; que la reforma de 1832 es, en gran parte, obra suya, y que fué, según la fórmula de M. Malon, de aquellos «que sacudieron el espíritu inglés cuando estaba amenazado de dormirse en la tradición, de dejarse borrar por el fanatismo y sumergir por el egoísmo industrial». Su actividad persiguió la realización social de la fórmula de Bentham: la mayor felicidad del mayor número tiene por obstáculo los mayores privilegios reservados al menor número, y por instrumento, el libre desarrollo de la igualdad de derechos. Esta fórmula misma no implica ningún sentimiento particular, sino solamente un sentimiento de orden general y abstracto: el amor al bien público. En todas las cosas desconfía James Mill de cualquier inspiración que tenga su origen en un hecho afectivo: emoción, sentimiento, pasión. Reconoce el valor de los placeres, según la aritmética de Bentham, pero piensa que «se sobrestiman» los placeres. Coloca muy en alto — nos dice Stuart Mill — «los placeres que nacen de las afecciones benévolas», pero piensa que se sobrestima el sentimiento, y para él, «la cualidad buena o mala no se aplica más que a las acciones». Esta actitud es a la vez expresión del temperamento, *parti pris* de la inteligencia, decisión de la voluntad. El sentimiento pone un obstáculo al ejercicio de la razón, tal como ésta es concebida en la filosofía inglesa, de esa facultad de elegir entre los placeres para componer la felicidad individual, y entre los medios de acción para realizar el interés general. En la familia pone un obstáculo al ejercicio de la autoridad, que elige entre los instrumen-

tos de disciplina intelectual y moral para apresurar el resultado y para asegurar el reino de esa razón misma.

Pero si a nuestros ojos es ya un error para cualquiera que ejerza autoridad, padre o maestro, el privarse de los recursos de la afección y de la confianza, ¡cómo pesaría ese error sobre la vida afectiva de los hijos de James Mill! «Se parecía — nos dice Stuart Mill — a la mayor parte de los ingleses, que se avergüenzan de dejar ver sus sentimientos y que los ahogan para impedir que se manifiesten». Así, este pudor del corazón, que, según Stuart Mill, es característico de la raza, actuaba sobre James Mill en el mismo sentido que el culto que había consagrado a la idea. Añadid a esto el natural irritable del hombre, las desigualdades de su humor, la severidad de su temperamento y tendréis la convicción de que a los hijos de James Mill les ha faltado, no solamente la ternura, como lo dice Stuart Mill, sino, además, la felicidad que es propia de la infancia, que es uno de los derechos de la infancia, y, por tanto, uno de los fines, el menos elevado, en verdad, de la educación. Pero, la consecuencia de tal error, ¿está limitada al período de la infancia? Porque el sentimiento no es solamente un recurso para el educador, un resorte sobre el cual puede actuar para llegar a su fin; es una parte del alma que crece con las demás, y que, por tanto, hay que «educar», como a las otras, para que realice su fin propio y en armonía con los fines de toda el alma. En el alma de Stuart Mill, la crisis de 1826 tuvo por origen la omisión de esta educación particular.

La inteligencia, por el contrario, no queda falta ni de materia ni de ejercicio. Stuart Mill comienza el griego a los tres años, según le han dicho. De lo que él se acuerda es de que su padre le hizo aprender listas de palabras, de que le puso en seguida bruscamente a traducir fábulas de Esopo y del *Anabase*. Cuando comenzó el latín, a los ocho años, había leído ya a Herodoto, la *Ciropedia* de Jenofonte, a Diógenes Laercio, a Luciano, a Isócrates. En 1813 — ¡a los siete años! — leyó los primeros

diálogos de Platón, y reconocía que su padre, queriendo que comprendiese el *Teetes*, exigía de él lo imposible. El padre servía de diccionario; y trabajando en su *Historia de la India*, mientras el hijo hacía sus traducciones, soportaba las incesantes interrupciones del hijo, que le preguntaba el sentido de las palabras. La Aritmética iba a la par con el Griego; era el trabajo de por la noche. A más de esto, numerosas lecturas y conversaciones en que el niño daba cuenta de sus lecturas. Stuart Mill recuerda todavía el placer que experimentó con la historia de Felipe II y de Felipe III de España, por Watson; con la historia de Roma, por Hooke; con la historia de Inglaterra, por Hume. Hagamos notar que los paseos en que pasaban revista a tantas cosas fueron aconsejados a James Mill a causa de su salud, y que se realizaban de 1810 a 1813. El padre y el hijo son verdugos de trabajo; realizan la solución heroica del problema de la disciplina intelectual, la de Rabelais y de Milton, la que conviene a un mundo de gigantes y desafía nuestra pobre humanidad.

En Rabelais hay, además, una instrucción fundada sobre la observación de la naturaleza al lado de las enseñanzas que encierran los monumentos del genio humano, una preocupación estética del deseo de adquirir. Y no es una adición, es más bien una corrección del saber libresco y positivo. Aquí se persigue hasta el final la adquisición enciclopédica por el libro. Todas las obras griegas y latinas son objeto de una lectura a fondo. Antes de los 12 años, Stuart Mill aborda las Matemáticas especiales. Es verdad que experimenta grandes dificultades, porque no está en posesión de las verdades más elementales que contienen la llave. Lee constantemente muchos libros de historia, en especial *La Grecia*, de Mitford. La poesía ocupa poco lugar en esta instrucción, y las recreaciones favoritas las busca en las Ciencias físicas, de las cuales, además, devora Stuart Mill muchos libros. En 1819 comenzó la Economía política; recibe a diario una lección de su padre, y de ella hace una redacción diaria. Al año siguiente, a la edad de 14,

abandona Stuart Mill Inglaterra durante más de un año, y a su vuelta, si bien sigue todavía dirigido por su padre, ya no sigue éste dándole lecciones.

Esta enciclopedia está sometida a una severa disciplina. Está sacada de los libros; pero tiene por objeto formar, y no sólo enriquecer, la inteligencia. Esta formación descansa sobre dos métodos: la reflexión sobre el fondo y el ejercicio formal. La reflexión sobre el fondo va acompañada siempre del esfuerzo de la memoria; allí está el padre para sostener el juicio vacilante o desfallecido del hijo. «Cuando llegué a la guerra de América — dice Stuart Mill — tomé parte, como niño que era, por la mala causa, porque ésta se llamaba la causa de Inglaterra. Mi padre me recondujo a la buena.» Y expone que su padre le dió, cuantas veces la ocasión se presentaba, «sobre la civilización, el gobierno, la moralidad y la cultura intelectual», explicaciones que tenía que reproducir él en su lenguaje. No es, pues, el método activo el que falta en esta enseñanza, sino la base concreta con la gradación que en toda disciplina eleva el espíritu de lo concreto a lo abstracto. James Mill quería, no solamente que todas las cosas fueran comprendidas, sino que fueran buscadas primero, y no explicaba una dificultad de economía política o de gramática antigua más que cuando el niño podía entenderla con sus solos recursos. Excelente método, en efecto, para ejercitar el espíritu a formarse opiniones personales, como proclama Stuart Mill, si, además, se había hecho entrar a tiempo en los «recursos» del niño un procedimiento de indagación que respetase la gran ley de la progresión de la inteligencia.

Ocurre lo mismo con los ejercicios formales. El estudio de los autores antiguos servía de base al manejo de las operaciones que dotan a la inteligencia de los poderes de formar las ideas, los juicios, los razonamientos según las leyes de la lógica, y de expresar unos y otros, componerlos y desarrollarlos según las leyes de la Retórica. James Mill ilustraba a los ojos de su hijo un discurso de Demóstenes, no sola-

mente por el estudio de las instituciones griegas, sino, además, por el examen de la habilidad que se muestra en la elección, en la colocación, en el encadenamiento de los argumentos. El método de Platón, sobre todo, constituye para Stuart Mill una disciplina intelectual de primer orden. Ha experimentado que corrige los prejuicios de la inteligencia, la cual hace sus asociaciones de ideas con arreglo al lenguaje popular. La interrogación, la relación de lo general a lo particular, la división; todas estas operaciones son—dice Stuart Mill—«de un valor inestimable... Aun a la edad que yo tenía, adquirieron sobre mí tal imperio, que se convirtieron, por decirlo así, en un elemento de mi propio espíritu». Análogo beneficio obtuvo de las discusiones sobre Economía política. Se ejercitó, además, de una manera directa en el arte de componer y de escribir. Estaba obligado a componer versos ingleses y a rehacer la redacción de economía política, hasta que estaba como es debido. Al lado de la composición obligatoria se ejercita en un trabajo libre de composición, y a los 12 años escribe una historia del gobierno romano, donde toma la defensa de las leyes agrarias y el partido de la plebe. Así se formó una inteligencia, a la vez rigurosa y flexible, hábil para la dialéctica, capaz de probar o de refutar; en una palabra, rica en recursos de lógica y de retórica, para hacer valer la ciencia adquirida o la verdad descubierta. Así, partiendo de lo abstracto, la disciplina intelectual vuelve a lo abstracto.

Pero la abstracción está en lo íntimo de la pedagogía de James Mill. Es consciente, querida, lo mismo que la desconfianza respecto del sentimiento. Stuart Mill reconoce que su padre cuenta demasiado «con la inteligibilidad de lo abstracto presentado solo, sin el auxilio de ninguna forma concreta». Nos da esta impresión a propósito de la dicción, en la que tenía que ejercitarse en los textos de Demóstenes y de Platón. James Mill se limitaba a decir cómo habría debido leer, no lo mostraba, y Stuart Mill no comprendió hasta tarde «las bases psicológicas de las reglas que su padre

aplicaba en el arte de dar flexión a la voz». ¡La fe en la inteligibilidad de lo abstracto! Esta fórmula resume excelentemente todo el sistema. Ningún prólogo a la enciclopedia que hemos recorrido, ninguna iniciación para ninguna de las ramas que la componen. Desde que el niño sabe leer y escribir, emprende el estudio de las lenguas. Debe comprender el desarrollo de las verdades matemáticas, en virtud de su serie lógica, sin distinguir entre los grados de dificultad que pueden ofrecer en los diversos planes. Basta incluso leer los experimentos para iniciarse en la ciencia experimental. El método, si puede darse este nombre a una práctica que es su negación, está muy en relación con la concepción misma que James Mill tenía del objeto de la educación intelectual: de una parte, adquirir, y de otra, enseñar el mecanismo de las operaciones lógicas.

No ocurre de otro modo con la voluntad; basta leer los ejemplos de energía para introducir ésta en la acción. Las lecturas de este orden no han faltado a Stuart Mill. Este observa que su padre no hace nada por llenar las lagunas de la educación privada, por buscar un equivalente a las lecciones de la escuela. Si debe algún vigor a sus costumbres higiénicas, permanece torpe, y su padre le reprende por su descuido en los detalles de la vida usual. ¡Como si bastase decidir que se quiere ser activo! industrial o hábil, para serlo en efecto. Lo mismo si se trata de cualidades de decisión y de acción, James Mill se entrega a «severas amonestaciones». ¿No ha procurado a su hijo libros de historia y de exploración, de donde el discípulo pueda sacar toda la fuerza moral que requiere la vida? ¿No se ha determinado cada vez la lección en ideas perfectamente claras, que basta poner en acción?

Así, esta educación, que según la fórmula de M. Dugas, «fue una obra maestra de lógica, de rigor sistemático, de fidelidad a principios claramente definidos y sinceramente confesados», aparece, por otra parte, como un desarrollo monstruoso de la inteligencia abstracta; que excluye toda educación de la sensibilidad, porque la in-

teligencia abstracta que tiene poder sobre la acción, y le dicta su ley, excluye, por último, todo método en el orden intelectual, porque la inteligencia abstracta lleva consigo la claridad de sus operaciones. Monsieur Dugas añade que esta educación «fue un triunfo, porque germinó en un terreno favorable». Y, en efecto, es posible que Stuart Mill no tuviera en grado excepcional la facilidad, la memoria o la actividad, pero poseía una precocidad especial para comprender los signos que son las palabras o los hechos. Su madurez es tal, que no pasó por las etapas de la inteligencia infantil. Si su padre cuenta sobre la ininteligibilidad de lo puro abstracto, él tiene una aptitud particular para comprender lo abstracto; de sus lecturas o de sus observaciones se eleva inmediatamente, sin esfuerzo y como jugando. El profesor que se dirige a semejante alumno no puede cometer error. Y tanto menos cuanto que hay entre las dos inteligencias una filiación, y, por consiguiente, la enseñanza, tal y como James Mill la ha concebido, está adaptada a la naturaleza intelectual de Stuart Mill. Que si el maestro comete error, el discípulo saca partido de ello. James Mill mantenía siempre la enseñanza un grado, por lo menos, sobre el de la inteligencia de su hijo; éste salvaba el grado. James Mill, en los estudios en que él era poco versado, como las Matemáticas especiales, colocaba a su hijo en presencia de las dificultades sin ningún auxilio. Stuart Mill, encontrando excesiva en este punto la exigencia de su padre, triunfa de las dificultades. En fin, si hace cosas poco útiles, como las composiciones en verso, siente que hay en ello una gimnasia que fortifica su inteligencia, y que de ello saca un conocimiento más preciso de la lengua materna. A la naturaleza y al esfuerzo de Stuart Mill, más todavía que al espíritu de continuidad de James Mill, es a lo que debe atribuirse el triunfo de esta enseñanza. El concurso de estas dos inteligencias, madre la una de la otra, si puede interpretarse así el lazo que une a padre e hijo, pero la segunda más hermosa que la primera, más rica y más sencilla a la par, da a Stuart Mill «la ven-

taja de un cuarto de siglo» sobre los contemporáneos.

Consideraciones tan particulares no hacen más que poner de relieve los defectos que presenta la disciplina, propiamente intelectual, instaurada por James Mill, educador de su hijo; pesada, abstracta y severa, viola tres veces, puede decirse, las leyes del desarrollo del niño. Que esta disciplina constituya el todo de la educación, y que dispense al educador de formar la sensibilidad y la voluntad del hombre, ése es el error de que Stuart Mill ha sido víctima, y que él enmendará, en virtud de la flexibilidad y de la riqueza de su espíritu. Mediante qué reacción de su sensibilidad y de su voluntad, eso es lo que va a decirnos él mismo.

II.—Stuart Mill, en Ford Abbey, en casa de Bentham, tiene el «sentimiento de una existencia más libre y más amplia». Las nuevas condiciones de vida son para él una primera revelación de sentimientos que no habían podido hasta entonces tomar vuelo. «Nada contribuye más a elevar los sentimientos de las gentes que el carácter amplio y libre de sus habitaciones.» Nota curiosa entre las condiciones materiales de la vida y la primera educación de la sensibilidad. Y la prueba de esta relación está, además, en el despertar de la emoción poética que se revela en Stuart Mill: con la «soledad riente, umbrosa y llena de ruido de las caídas de agua».

Su estancia en Francia, en 1820, actuó en el mismo sentido. El beneficio para él fue el respirar «durante un año entero la atmósfera libre y dulce de la vida que se lleva en el continente». Y todavía, según él nos explica, el verdadero defecto de la sociedad inglesa de aquel tiempo le era aún desconocido. «Yo no sospechaba que existiese esa desnudez de sentimientos elevados que se revela por un desprecio burlón» y que se señala también porque «cada cual se abstiene de profesar ningún principio elevado de acción», salvo en algunos casos regulados por la etiqueta con el hábito y las formalidades. Stuart Mill alaba a los franceses por sus sentimientos elevados

que imprimen su sello a todas las relaciones humanas, y que a veces se evaporan, pero también «se mantienen en toda la nación por un constante ejercicio y se excitan por la simpatía». Mientras que el inglés rechaza hasta la expresión de los sentimientos que experimenta, el francés llega en su expresión más allá del sentimiento real. La sociabilidad del uno es asociación de actos útiles; la del otro, cambio simpático de ideas. Por un análisis profundo, Stuart Mill percibe «el valor de la cultura general de la inteligencia que resulta del ejercicio habitual de los sentimientos y que desciende por este canal a las clases menos instruídas». Esto es la afirmación del valor social de la cultura general y del valor moral de la educación del sentimiento, que es su fuente. El inglés, agrega, no se interesa por las cosas que no le tocan, hasta tal punto, que «sus sentimientos y aun sus facultades intelectuales permanecen sin desarrollo, o se desarrollan en una dirección única y muy limitada, y le reducen, en cuanto ser espiritual, a una existencia negativa». ¡Gran lección a la vez de Psicología étnica y de Sociología, por la cual se funda el valor de la cultura, que es el primer principio de la Pedagogía francesa! Dar al ser espiritual una existencia positiva es desarrollar todas sus facultades intelectuales y en todas las direcciones; es, además, mantenerle en un ejercicio habitual de sentimientos mediante el cual la inteligencia se expresa, se comunica, y reparte en todas las clases de la nación, los elementos de la cultura.

He aquí ciertamente una hermosa apología de la educación del sentimiento. Pero Stuart Mill, después de su viaje a Francia, tiene de ella sólo una intuición oscura, y su inteligencia sigue sólo una dirección única hasta el día en que la riqueza de su fondo debe hacer romperse el marco en que estaba aprisionada. Es la dirección que la inteligencia del padre había ya seguido, pero con las vistas más amplias y los resultados más precisos que enriquecen el liberalismo de Bentham. El estudio de la revolución francesa le reveló que los principios de la libertad son «la fe de una na-

ción, fe eficaz y activa, y desde ese día, la revolución, «dueña de su espíritu», da color a sus «juveniles aspiraciones». Después fueron los libros de Bentham los que pusieron al descubierto, bajo sus ojos, el vicio de los razonamientos «usados en moral y en legislación» y el dogmatismo disfrazado bajo «las leyes de la naturaleza», la recta razón, el sentido moral» y otras expresiones hechas que ocupan el lugar de explicaciones y que son la muerte del análisis. Pero Bentham, sobre todo, ha revelado a Stuart Mill el criterio de la moralidad de las acciones: es el principio del bienestar, alrededor del cual se agruparon en sistema todas las ideas de Stuart Mill «clave de bóveda, como él lo llama, que mantiene unidos en un solo cuerpo todos los elementos dispersos» de sus conocimientos y de sus creencias. Al mismo tiempo, sufre el influjo de los filósofos empíricos, Condillac, Helvecio, Locke y, sobre todo, Hartley y James Mill... En fin, por influjo de un libro sobre la utilidad de la religión natural, Stuart Mill adquiere la convicción de que el deísmo optimista no contiene menos contradicciones que la doctrina confesional y que no es más favorable para el desarrollo moral. Desde entonces, considera como religiosos a los hombres que poseen ciertas cualidades de carácter, y a causa de esto, «una concepción ideal de un ser perfecto sobre el cual acostumbran a levantar los ojos como guía de su conciencia». Así, el pensamiento laico estaría limitado a un corto alcance, si se redujese a cumplir y a profundizar los deberes que exige esta vida. Necesita un modelo que domine su curso, un ideal que estimule su progreso continuo. Stuart Mill ha concebido el Dios interior bajo la forma completamente abstracta de un símbolo moral.

Se ha dado muy bien cuenta de la actitud mental en que él adoptaba la psicología empírica y la moral utilitaria y de que la falta se remontaba a la educación que había recibido de su padre y que continuaba recibiendo del medio benthamista. El se aplica a sí mismo la definición que se daba, equivocadamente según él, de todo benthamista: «simple máquina de razo-

nar». Este principio del interés general que es «su más vivo sentimiento», y cuya realización persigue con tanto celo, no interesa al alma misma. Se resuelve en «opiniones especulativas», que no se relacionan «de ningún modo a un vivo entusiasmo por una nobleza ideal». Es función de la inteligencia abstracta, como el Dios que Stuart Mill ofrece por ideal a la acción. Y esto es porque ha faltado en su educación la cultura poética: Stuart Mill mismo lo dice, añadiendo que ésta es, sin embargo, «el alimento natural» de la juventud, mientras que él ha tenido una «sobrealimentación de polémica, es decir, de lógica pura y de análisis». Pero James Mill no es el único responsable de esta exclusión del corazón: los benthamistas esperan la regeneración de la humanidad solamente de la educación de la inteligencia. Si recordamos la fina crítica que Stuart Mill ha hecho del alma inglesa, somos llevados a pensar que en el orden de la abstracción los benthamistas la acentúan más que los ingleses y James Mill más que los benthamistas, de manera que Stuart Mill se había internado extraordinariamente en la vía única en que todas las cosas debían verse bajo el aspecto especulativo.

No es que le haya faltado una acción positiva. Con los hermanos Austín había fundado en 1822 un grupo llamado Sociedad utilitaria que hizo la fortuna de esta marca. Obtuvo más provechos aun de la función que su padre le reservó en la Compañía de las Indias, pero el trabajo de oficina no le hizo abandonar ni el campo ni los viajes. Suiza, el Tirol, Italia, le dejaron para toda la vida encantadores recuerdos. No le impidió tampoco el seguir sus trabajos de predilección, el actuar y escribir para la propaganda de sus ideas. Esta actividad no se desarrolló, sin embargo, sin la sensación de un vacío, y vamos a ver en la crisis de 1826 acusarse las reivindicaciones de la sensibilidad y de la voluntad alternativamente.

III.—Stuart Mill se encuentra, pues, en el otoño de 1826 en un estado penoso, insensible a todo placer, sin gusto para nada,

y preguntándose de pronto si sería dichoso suponiendo que se realizasen al instante todos los objetos que había perseguido en la vida: «No, me responde claramente una voz interior que no podía reprimir. Me siento desfallecer. Todo lo que me sostenía en la vida se vino abajo»: No le quedaba nada a que agarrarse. La página es conmovedora cuando se piensa que Stuart Mill está aferrado al principio de la felicidad como a la regla suprema de la vida. Pero ¿qué puede hacer la realización de la felicidad general en el espíritu que no ha comprometido en ella más que un interés especulativo y que en la vida del corazón no ha sabido descubrir más que un juego de asociación? El malestar fué duradero. Stuart Mill se volvía en vano hacia sus libros; éstos no tenían ya encantos. No podía confiarse a nadie, teniendo la sensación de que su sentimiento no era ni interesante ni simpático; y su padre, aun suponiendo que le comprendiese, no era el médico indicado: «Mi educación era toda obra suya y la había conducido sin soñar nunca que pudiese conducir a este resultado». Con justicia, pues, dice M. Dugas que la educación concebida por James Mill «fracasó a fuerza de haber triunfado». Si el magnífico desarrollo de lógica que ella suone ha conseguido su objeto, el fracaso del conjunto es precisamente más sensible.

Con ocasión de esta crisis, Stuart Mill se da cuenta de que no solamente el sentimiento no ha tenido la debida parte en su educación, sino que además el espíritu de análisis ha tenido en ella un desarrollo excesivo y funesto para el desenvolvimiento de toda sensibilidad. Stuart Mill pensaba que los sentimientos, buenos o malos, eran el resultado de la asociación, que la asociación del placer y de la pena a las ideas de los objetos nos los hace amar o aborrecer, que la educación debe procurar, pues, formar fuertes asociaciones de placer con las «cosas que concurren al bien de la generalidad». Y para formarlas, los maestros contaban con «los viejos medios vulgares, el elogio y la censura, la recompensa y el castigo». Pero las asociaciones así forma-

das son artificiales y no resisten al trabajo disolvente del análisis. Cuando se trata de asociación entre causas y efectos, fines y medios, las relaciones de nuestras ideas están fundadas en la naturaleza de las cosas y nuestras ideas «unidas como las cosas mismas», el análisis no puede más que estrechar el lazo. Por el contrario, desune las ideas accidentalmente asociadas y debilita las asociaciones que son «puro sentimiento». Podía yo saber, dice Stuart Mill, que un sentimiento como el de simpatía o el de humanidad «me procuraría el bienestar, pero no me daba el sentimiento». Insiste en esta inercia del corazón, que podía ser, en discípulos peor dotados, una sentencia de muerte para la sensibilidad, y no fué en él más que un sueño. Cuando se pregunta, en efecto, «cómo crear en un espíritu irrevocablemente analítico nuevas asociaciones de placer con cualquiera de los objetos que el hombre desea», la riqueza de su naturaleza, ayudada por la casualidad, le ofrece la solución definitiva del problema.

La casualidad está representada por el texto de Marmontel, que tuvo ocasión de leer seis meses después, y en el cual este escritor refiere cómo tuvo, en una edad todavía tierna, la inspiración de hacer sentir a los suyos que reemplazaría cerca de ellos al padre que acababan de perder. «Me emocioné hasta llorar», dice Stuart Mill con la misma espontaneidad y la misma sutileza de impresión que habían traducido primero su desmayo. Desde entonces, queda libre de la obsesión, sabe que todo sentimiento no ha muerto en él, recupera el gusto por la luz, por la lectura y por la conversación. Así es, en efecto; su corazón está vivo. Y de la crisis surgen dos grandes enseñanzas para Stuart Mill y para nosotros: primera, que si el bienestar es «la piedra de toque de todas las reglas de conducta», no puede alcanzarse más que si el hombre tiene otro fin que el bienestar; segunda, que el hombre no es capaz de sentir el bienestar más que por una «cultura interior» que conserva el equilibrio entre las facultades y desarrolla el sentimiento al mismo tiempo que el espíritu de

análisis. Hacer la educación del sentimiento, enseñar al niño a entregarse a la persecución de un fin distinto de la felicidad, he ahí las dos condiciones bajo las cuales el educador formará la aptitud para la felicidad, dos condiciones que hacen sólo una, porque hacer la educación del sentimiento ¿no es dedicar el corazón a fines desinteresados? A la vez se ha encontrado el instrumento de esa educación; es el arte, la poesía, es todo lo que hace comprender la belleza de las cosas. Stuart Mill lee a Wodsworth y siente que no tiene nada que temer del análisis.

No obstante, una funesta asociación de ideas pesa todavía sobre el alma de Stuart Mill y produce una recaída; la que está comprendida en la palabra necesidad. Querría rechazar «la creencia de que el carácter está formado por las circunstancias». En la voluntad, como en la sensibilidad, Stuart Mill ha sufrido las lagunas de la educación primera; en la una, como en la otra, el exceso de espíritu analítico ha disuelto las fuerzas psicológicas. La psicología de la asociación parece libertar la inteligencia de las ilusiones que engendra el sentimiento, el sentimiento de la libertad en particular; por el contrario, Stuart Mill se siente esclavo en la red de las asociaciones, y se liberta reconociendo en la palabra necesidad una falsa asociación de ideas. Si nuestras acciones están determinadas, nosotros tenemos un poder sobre las circunstancias que las determinan, y, por consiguiente, nuestra voluntad sobre la formación de nuestro carácter. «Mi corazón se sintió aliviado», dice Stuart Mill al llegar a la solución decisiva de esta crisis.

«Mi corazón se sintió consolado». «Me conmoví hasta las lágrimas». «Me sentí desfallecer»; que estas expresiones, si bien traducen la parte que toda el alma de Stuart Mill toma en los problemas planteados por la vida, no hacen traición al carácter intelectual de su enunciado. Una «crisis en mis ideas»—dice Stuart Mill, y son ideas las que han perturbado el alma de Stuart Mill, son otras ideas las que darán a su inteligencia la luz, a su alma la sere-

nidad. ¿Cómo en este espíritu todo problema no había de conservar su forma abstracta bajo la emoción que ahoga toda el alma? Stuart Mill, reconociendo que es preciso tener otros fines que el de la felicidad, que hace falta cultivar el sentimiento antes de dar suelta al espíritu de análisis, que el poder del hombre actúa sobre las circunstancias, sienta un encadenamiento de verdades que con el reposo de la certidumbre le garantizan la eficacia de la acción. Sabe cómo modificar la dirección de su espíritu. Pero Stuart Mill ¿puede hacer esta modificación sin volver sobre los métodos que consideraba como adquiridos de la Psicología empírica y de la Moral utilitaria? (1).

EL MAGISTERIO EN LOS ESTADOS UNIDOS (2)

por E. A. Croos.

Se ha hecho tan general en los últimos tiempos, tanto en la Prensa como en discursos públicos, cantar las alabanzas del sistema escolar norteamericano, que parece conveniente para información de los interesados decir siquiera una vez la verdad acerca de la pedagogía como profesión en los Estados Unidos. Todos los hechos que sometemos a consideración en el presente artículo son conocidos de los directores de educación penetrados del asunto, pero no del público en general. Estos hechos se han publicado en tesis doctorales, en revistas

educadoras y en libros leídos únicamente por los contados maestros cuya actitud es verdaderamente profesional con respecto a la pedagogía y a la educación. El hombre de negocios, el agricultor y el legislador han concedido su entera aprobación al sistema actual, han confiado sus hijos a las escuelas conforme son, y han creído que estas escuelas están haciendo por sus hijos cuanto pudiera hacer cualquier otro sistema de educación. Pero los investigadores diligentes del campo escolar no se muestran tan satisfechos.

Bajo las condiciones educativas existentes en la nación, las escuelas funcionan con éxito notable; pero la exacta verdad en cuanto a la profesión del Magisterio en los Estados Unidos, puede resumirse en dos palabras: no existe. Hay algunos pedagogos de profesión, muy pocos, que han estudiado a conciencia la labor que desempeñan, que han decidido seguir su profesión permanentemente, y que se mantienen a la altura de los adelantos y progresos de la ciencia pedagógica. No todos ellos se encuentran en las «altas» instituciones docentes. Los hay en las escuelas primarias y en los jardines infantiles; se cuentan entre los profesores de clases en los grados elemental y de instrucción media; entre los directores, administradores y superintendentes; y unos cuantos son maestros en Escuelas Normales y en departamentos de educación especial en Colegios y Universidades, del mismo modo que en los departamentos generales de las Universidades, donde se requieren hombres de gran ilustración. Con todo, hay que convenir en que no constituyen legión.

En la actual época de peligro, la atención del público está fija en las escuelas, esperando de allí la salvación del porvenir. Todos están ansiosos de tener la certidumbre de que en las escuelas se cultiva la sensatez, la constancia, el criterio elevado, el respeto por los derechos y opiniones ajenas, el derecho de propiedad, la honradez, la moralidad, el amor patrio, la equidad; principios todos y cualidades que se supone poseer el pueblo norteamericano, y que se desea sigan constituyendo rasgos

(1) De la *Revue Pédagogique*, de París, correspondiente del mes de febrero último.

(2) Este artículo, publicado originariamente en *The Yale Review*, de New Haven, Conecticut, hace poco más de un año, y reproducido meses después por *Inter América*, fué acaso el primer rotundo llamamiento de alarma que dió orientación y conciencia a una nueva actitud, acentuada cada vez más, de parte de los pedagogos y autoridades escolares norteamericanas ante un problema que amenazaba la eficiencia de la educación nacional. La franca y documentada exposición de ese problema, el punto de vista constructivo con que lo presenta el autor y la autoridad profesional de éste, actualmente decano del Colegio de Maestros del Estado de Colorado, prestan a este artículo un valor de sugestión y de materia de reflexión tan atractivo como el meramente informativo. Por esto lo reproducimos en el *BOLETÍN*, tomándolo de *El Monitor de la Educación Común*, de Buenos Aires.

característicos norteamericanos, a despecho del caos que la guerra ha producido, y en el cual estamos hundiéndonos sin discreción alguna al parecer. El espectáculo de las industrias y la propiedad, implorando de las escuelas la salvación contra la oleada creciente del bolchevismo, que amenaza arrollar al mundo, sería cómico, si no fuera tan desesperadamente trágico. La escuela en que fundan sus esperanzas está sintetizada necesariamente en los maestros. ¿Y quiénes son los maestros? No se trata de las excepciones, de las lumbreras; pero ¿quiénes componen el vasto cuerpo del Magisterio en los Estados Unidos?

En primer lugar, su número alcanza a 650.000 individuos. Por término medio, entre cada 150 personas, una se dedica a la enseñanza. En cuanto al sexo, 130.000 son hombres, y 520.000 son mujeres. En cuanto a la edad, la mitad de unos y otras frisa entre 21, 22 y 23 años, y gran número de estos futuros salvadores de la nación cuenta de 18 a 21 años. Por lo que toca a preparación para sus labores, los maestros de primera enseñanza, aquellos que, aparte de la familia y la sociedad, forman, en realidad, el carácter de la gran masa de niños de escuela, han recibido, por término medio, sólo cuatro años de instrucción superior al grado elemental, cuatro años más de experiencia sobre aquellos a quienes deben guiar, ascendiendo a varios miles el número inquietante de los que no han pasado del octavo grado. Con respecto a la duración de sus servicios profesionales, en los hombres se extiende, por lo regular, a siete, y en las mujeres, a tres o cuatro años. Casi una tercera parte de los maestros de escuela han entrado por primera vez en funciones este año escolar, y el próximo tendremos otra tercera parte de pedagogos noveles.

Estas cifras no responden a apreciaciones vagas. Son datos estadísticos tomados de los informes del comisionado de educación y de las extensas y prolijas investigaciones de quienes contemplan alarmados la condición actual de nuestras escuelas.

Hace un siglo, escuelas y maestros de

esta clase podían ser suficientes para las necesidades de la nación. Cada comunidad representaba entonces una unidad social más o menos independiente. Se luchaba para conquistar el desierto. Era una lucha contra obstáculos materiales, para obtener combustible y abrigo, ropas y alimento. No existían problemas sociales complejos. Las escuelas impartían a sus alumnos el conocimiento necesario para la vida en aquel tiempo: leer, escribir y «contar». No son tales las necesidades a que han de responder las escuelas de hoy. Constituyen únicamente el instrumento mediante el cual los niños adquieren su educación. Es importante, sin embargo, que estas materias se enseñen bien, mejor aun que en épocas pasadas; pero el gran problema de las escuelas del día es preparar a los niños de manera que lleguen a convertirse en unidades capaces y eficientes del compuesto social que llamamos civilización. Si la escuela está destinada a salvar a la nación del terror rojo, que pretende destruir una civilización para levantar otra sobre sus ruinas en el espacio de una noche, los maestros necesitan poseer una base sólida moral e intelectual. Necesitan conocer a fondo la historia de la raza en su lucha por el progreso, y cómo adquirió sabiduría a fuerza de errores y sufrimientos; y deben mirar adelante y hacia lo alto para alcanzar perspectiva que les permita ver las cosas conforme son a la luz meridiana y no a través del halo azul de un idealismo que desdeña el fondo y los fundamentos.

A decir verdad, no tenemos Magisterio profesional en los Estados Unidos. Ninguna otra carrera cuyo término medio de preparación alcanza solamente cuatro años más allá del octavo grado, y en la cual muchos de los llamados a desempeñarla carecen aún de ese requisito, pretendería llamarse profesión. De otro lado, ni hombres ni mujeres se preparan en forma profesional cuando sólo esperan seguir una carrera durante tres años y medio, por término general. La preparación reglamentaria para la Jurisprudencia, la Medicina, la Arquitectura o la Ingeniería es de ocho años después del octavo grado. Los indi-

viduos que se educan para tales profesiones esperan seguir toda su vida la carrera elegida. El público no confía su salud, sus controversias, sus construcciones ni sus empresas de ingeniería a jóvenes de 18 años; pero confía a la inexperiencia de la juventud algo mucho más importante: la educación de la nueva generación de ciudadanos de una República. Y los que asumen responsabilidad tan tremenda reciben gajes iguales a los que se paga a los mozos de bodegón y a los mecánicos de las cocinas de gas. Quizá sus servicios no merecen sueldo mayor. ¡Convenido! En muchos casos se paga con exceso a maestros incompetentes. Cualquier sueldo es excesivo para un ente inepto que sólo sirve de rémora en una escuela; pero el sueldo, tanto del inepto como de la perla de gran precio, es menos de la mitad de lo que gana un acarreador de ladrillos. No tendremos un verdadero Cuerpo docente profesional hasta que, olvidando lo que se pagaba a los maestros en 1919, comencemos a pagar a los buenos pedagogos lo que realmente merecen al presente.

Los cálculos aproximados son engañosos. Cuando los investigadores nos informan que la generalidad de las maestras de escuela son mujeres de 24 años, con instrucción equivalente a la que se obtiene en la Escuela superior, y que enseñan por un sueldo de 600 dólares anuales, el público no se alarma. La otra mitad de la historia es que hay muchos maestros que no se comprenden en este número: hay maestros de ambos sexos que han recibido educación verdaderamente profesional durante seis, ocho y, posiblemente, hasta durante diez años después del octavo grado, a quienes se paga anualmente sueldos de 1.200 ó 1.500 dólares por enseñanza en grados superiores. Entre el total de 650.000 maestros hay unos cuantos cuyo sueldo asciende de 2.000 a 12.000 dólares por año.

El espíritu se siente reconfortado cuando uno piensa en hechos de esta clase. Se comienza a creer que hay esperanzas de mejoramiento en la escuelas. Mas pronto se ve uno compelido a observar la parte oscura del cuadro. El número de maes-

tros cuyo sueldo responda a sus necesidades, es comparativamente muy pequeño. Por lo general, son éstos directores, inspectores, superintendentes o maestros en las Escuelas superiores, las Escuelas Normales y las Universidades. Enseñan únicamente a los pocos estudiantes afortunados a quienes alguna circunstancia feliz permite asistir a Escuelas superiores al octavo grado; en tanto que apenas un 50 por 100 de los niños que frecuentan la escuela desde el primer grado continúa en educación pasado el sexto grado. Cualquier influencia que la escuela esté destinada a ejercer sobre las masas debe tener efecto antes que de que el niño llegue a los 14 años. Y durante el período decisivo que precede a los 14 años es cuando los niños son enseñados por muchachas sin experiencia, escasamente preparadas y escasamente pagadas.

No es ésta, sin embargo, la parte más sombría del cuadro. Si bien cierto número de maestros está por encima de este promedio abrumador, consideremos el número igual o mayor que se halla en condiciones todavía inferiores. Si bien el término medio de preparación se extiende a cuatro años después del octavo grado, existen, aproximadamente, 300.000 maestros que sólo cuentan tres, dos, uno y aun ningún año de educación superior a la que ofrece el octavo grado. Si el promedio del sueldo de los maestros es de 600 dólares por año, y el sueldo usual de los maestros de graduados en las ciudades más adelantadas es de 800 a 1.000 dólares anuales, puede calcularse cuántos preceptores están enseñando por 300, 400 ó 500 dólares por año para rebajar a 600 el promedio general. Si la edad es 22 ó 23 años, por término medio, ¿cuántos preceptores necesitan ser de 17, 18, 19 ó 20 años para mantener el promedio en 22 ó 23 años? Si el período aproximado de enseñanza para los maestros norteamericanos es de tres años y medio, ¿cuántos habrá que sólo ejerzan la profesión durante seis, siete, ocho o nueve meses?

Las cifras no revelan la verdadera situación. Hay circunstancias que las cifras no

dejan siquiera sospechar. El término medio de preparación es de cuatro años después del octavo grado. ¿Cuál es la naturaleza de esta preparación? Aproximadamente un 12 por 100 de los futuros maestros siguen, terminado el octavo grado, un curso en las Escuelas Normales que se extiende por un período de dos o tres años. Este curso, casi enteramente especulativo y que requiere para seguirlo la graduación en el octavo grado, trata de los ramos que han de enseñarse por regla general, caracterizando la instrucción en tales materias un conocimiento vago y superficial de los métodos y plan de enseñanza, una ligera tintura de Psicología general, ni aun remotamente enlazada con los procedimientos pedagógicos; cierto conocimiento inútil de la historia de la educación, que, puntualizando los errores del pasado, no señala derroteros adecuados para el presente, y un compendio paradójico sobre métodos profesionales y científicos, llamado «teoría y práctica de la educación».

Otro pequeño número se instruye en materias académicas en las Universidades, pero sin seguir un curso de Pedagogía profesional. Este grupo estudia en la Universidad materias que jamás han de enseñarse en las escuelas de grado. Nada conoce de los problemas psíquicos y sociales que deben contemplar los maestros, quienes, habiendo abandonado la escuela de grado dos o cuatro años antes de comenzar su labor docente, saben menos probablemente de las materias que han de enseñar que los jóvenes de ambos sexos que acaban de completar el octavo grado.

Consideremos ahora a aquellos que han seguido el curso acostumbrado de cuatro años en las Escuelas superiores de los Estados Unidos, después de terminado el curso de la escuela primaria. Constituyen este curso cuatro años de Latín, tres o cuatro de Inglés, tres años de Ciencias, dos de Historia, dos de Matemáticas y tal vez dos años de algún idioma moderno. Hay algunas ligeras variaciones, y en ciertos casos se han hecho tentativas en el sentido de que las materias tratadas tuvieran alguna utilidad práctica además de su valor como

ejercicio mental; mas, por lo general, el latín no produce la más leve chispa de apreciación de la literatura latina en quienes siguen este curso, ni hace aprender en los cuatro años la etimología de los derivados latinos la mitad de lo que se aprendería en seis meses de estudio en una clase especial de etimología y voces inglesas. El curso de inglés no procura generalmente a los alumnos la ciencia del estilo; y parece olvidarse, en el estudio del desarrollo de la literatura, que el objeto principal de los estudios literarios para los jóvenes debe ser la apreciación. Quizá las Ciencias, la Historia y las Matemáticas se enseñan algo mejor; pero los idiomas modernos, por lo general, llevan la peor parte. Muy pocas Escuelas superiores enseñan a sus alumnos a leer, escribir y hablar un idioma extranjero lo bastante bien para que les sea de alguna utilidad. Ciertos maestros que han recibido instrucción en las Universidades regresan a enseñar en las Escuelas superiores cursos universitarios y profundamente técnicos, diluyendo su ciencia para adaptarla a las juveniles inteligencias, hasta el punto de que no contiene ya sustancia alguna que pueda servir de alimento espiritual o mental.

Todo esto significa que aun los cuatro años de instrucción que la generalidad de los maestros adquieren después del curso de la escuela primaria es inútil en su mayor parte, desde el punto de vista profesional. Desde que terminaron el octavo grado, estos maestros han ganado unos años más de edad, alguna base para su escaso caudal de conocimientos, un poco más de cultura por su contacto con mayor número de personas; pero prácticamente nada de ciencia pedagógica ni de discernimiento acerca de las cualidades humanas de los niños, y positivamente nada respecto de los «ramos comunes» que están destinados a enseñar.

¿A qué razón obedece que los maestros dediquen tan corto tiempo a prepararse para la enseñanza y se contraigan durante período tan breve a su carrera que la Pedagogía no pueda calificarse de profesión, ni aun por exceso de cortesía? La respues-

ta implica una condición de la educación y dos o tres condiciones sociales. Como se ha demostrado, las Escuelas superiores, las Universidades y las Escuelas Normales no han comprendido todavía que es posible procurar instrucción profesional a los maestros. Unos cuantos Colegios de Pedagogía, Escuelas Normales y departamentos de ciertas Universidades han puesto en práctica este principio y están procurando eficientes maestros a la nación; pero la preparación que recibe la mayor parte de ellos es tal que parece que no existe una técnica profesional para la educación. Únicamente los directores, categoría que incluye muchos maestros graduados, reciben educación profesional. Una gran mayoría, el 90 por 100, se instruye como si una educación general cualquiera representara preparación suficiente para la carrera pedagógica. En una palabra, el número de escuelas profesionales que responden al propósito de preparar científicamente a los maestros es tan reducido, que basta apenas para instruir a la décima parte de pedagogos que se necesitan anualmente.

Segundo tema de consideración es el motivo que impulsa a los jóvenes de ambos sexos a elegir la carrera de la Pedagogía. Por cada muchacho, hay cuatro muchachas que se dedican a esta profesión. Los hombres sienten la atracción de otras carreras que les ofrecen mejores oportunidades de labor proficua, ocupación más en armonía con sus inclinaciones, trabajo permanente, sueldo mayor, rápido ascenso en caso de éxito y campo más amplio de ingresos durante el período de aprendizaje hasta encontrarse en posesión de la técnica de la profesión. Cuando se resuelven a enseñar, la mayor parte de estos jóvenes piensan solamente en tomar una carrera que no exija preparación larga ni costosa: a la verdad, hacerse maestro requiere menos tiempo y menor preparación que hacerse albañil. En esta ocupación provisional piensan proveerse de los fondos suficientes para permitirles dedicarse al estudio de alguna otra profesión en que no es posible ganar dinero hasta después de haber adquirido el conocimiento profesional.

En cuanto a las mujeres, en su mayor parte, se dedican a la Pedagogía con la honrada intención de consagrar a esta labor un número considerable de años. Hasta hace poco, la enseñanza ofrecía a las jóvenes un trabajo tan bien retribuido como cualquier otro de los que tenían a su alcance. Es una ocupación honorable y atrae por naturaleza a la mujer, a causa de su amor instintivo por los niños. Casi todas las muchachas acarician, abierta o secretamente, la esperanza de que dentro de un tiempo razonable llegarán a casarse, abandonando entonces la escuela para convertirse en esposas y madres y atender a su propio hogar. Algunas aceptan francamente la enseñanza como medio de adquirir el dinero necesario para su ajuar de boda, y no piensan enseñar un día más de lo estrictamente indispensable para sus propósitos. En otros casos, el joven con quien esperan casarse no puede pensar seriamente en matrimonio hasta que haya tenido éxito en su profesión o en sus negocios: las muchachas enseñan hasta que los hombres estén en condición de sostener los gastos del matrimonio. Esto explica el hecho de que dos séptimas partes de las escuelas tengan cada año maestros noveles, principalmente mujeres, que enseñan por primera vez, y que igualmente dos séptimas partes de los maestros abandonen su carrera cada año para casarse o emprender cualquier otra clase de labor.

Bueno es tener conocimiento de estos hechos cuando se recurre a las escuelas pidiéndoles realizar una labor educadora de alta significación o inculcar tales o cuales principios en las mentes infantiles. Teniendo en cuenta la juventud, la escasa preparación y la falta de experiencia de la gran masa del personal docente de los Estados Unidos, es poco menos que maravillosa la tarea realizada al educar la sana generación de hombres y mujeres que tan estupenda labor desempeñaron durante la última guerra. La ayuda que prestaron las escuelas, sosteniendo desde sus planteles la segunda línea de defensa ha sido admirable, y merece ser reconocida amplia y generosamente. Pero cuando las grandes

industrias, que representan el capital, esperan que los maestros se hagan representantes de la conciencia de clase e inculquen a los niños la inviolabilidad de los negocios y del capital, fundan gratas expectativas sobre base muy incierta. Sus informes acerca del personal de la fuerza docente son equivocados. Ignoran cuán joven, cuán inexperimentada, es la gran masa de los maestros. Los jóvenes no se inclinan a mirar como inviolable el orden actual de cosas. Sus simpatías se dirigen naturalmente al cambio, a un programa de evolución. Y si los maestros simpatizaran con alguna de las clases antagónicas, sería lógicamente con aquella que significara progreso y no con la que considera altamente satisfactorio el actual estado de cosas.

El Magisterio se recluta principalmente entre la clase pobre, y con harta frecuencia entre familias extranjeras que aun no se han asimilado por completo al país. Las hijas de familias acomodadas no enseñan. Los hijos cuyos padres se hallan en condiciones de abrirles una carrera comercial o proporcionarles cuatro años de instrucción universitaria eligen profesión distinta de la Pedagogía o se dedican a los negocios. La mayor parte de los maestros se ven obligados a dedicarse a enseñar lo más pronto posible por la necesidad de sostenerse y ayudar a su familia. La mayor parte son pobres y pertenecen a familias pobres. Por razón natural, sus simpatías están del lado de la clase obrera en cualquiera controversia entre el trabajo y el capital.

Hasta aquí sólo hemos considerado los defectos de la enseñanza. Hemos tratado de señalar los puntos en que la Pedagogía se halla a nivel inferior profesional; pero esto sólo representa la mitad de la tarea. Es indispensable proponer algo constructivo. ¿Qué debe hacerse, dentro de la esfera de la posibilidad, para convertir el Magisterio en una verdadera profesión de cuya eficacia se obtengan los satisfactorios resultados que pueden esperarse de las escuelas públicas?

Como hemos visto, la principal deficiencia de la institución consiste en la falta de una norma definida de instrucción profes-

sional. Yo no abogaré por los cuatro años de instrucción pedagógica simplemente, porque tal es el requisito convencional. Si no existe una ciencia educativa que requiera todo ese tiempo, no debería exigirse esta condición. Si los conocimientos que un maestro bien instruído necesita adquirir antes de comenzar la práctica de su profesión pueden obtenerse en período más corto que el convencional de cuatro años; si el futuro profesor puede crearse en menos tiempo aquel fondo de instrucción liberal en artes y ciencias que toda persona ilustrada, y especialmente todo maestro, debe poseer; si le es posible adquirir el indispensable conocimiento del ser humano como individuo y como miembro del grupo social, y encontrarse en dos o tres años en posesión de la ciencia práctica y el proceso de la enseñanza, el período de aprendizaje no necesita ser de cuatro años, sino de dos o tres. Mi opinión es que el programa completo de instrucción pedagógica profesional llenaría con exceso cuatro años.

Sin pretender asumir una cátedra, me permito enumerar alguna de las materias que todo maestro competente debería conocer. La lista habría de comenzar siempre por amplias lecturas de literatura e historia y de todas las demás ciencias y artes, condición inseparable de toda definición de cultura. En seguida viene el conocimiento cabal de la materia que ha de enseñarse. (Al presente no existe esto siquiera.) Los libros de texto deben disponerse de manera que su material sea a la vez útil e interesante, y los maestros, por su parte, deben estar preparados para exponer el tema en forma apreciable para los discípulos. En el terreno de la teoría de la educación hay muchas cosas que el futuro maestro necesita conocer, además del simple método de enseñanza. Hay problemas apenas sospechados acerca de los fines educativos, del respectivo valor que asumen en la educación los diferentes estudios escolares, de la disposición de cursos y programas, de las pruebas para medir la inteligencia y los resultados de la enseñanza.

Naturalmente, el problema fundamental del maestro es acostumbrar a los niños a pensar, a comprender las ideas expresadas en la página impresa, y a manifestar sus propias ideas en forma simple y exacta, ya sea de palabra o por escrito. Las ideas son el instrumento a favor del cual se educan los niños, tanto dentro como fuera de los muros de la escuela. Puesto que la mitad de los niños abandonan la escuela antes de completar el séptimo grado, es imperativo que estos niños, destinados a votar y a convertirse en ciudadanos dentro de otros siete años, dominen el manejo de tales instrumentos. Pero el sexto grado no basta a todos los niños para adquirir este conocimiento. La mayor parte no lo adquiere a causa de la deficiencia de la enseñanza.

La condición esencial es, pues, adecuada preparación para el Magisterio. Debemos abandonar la idea de que es suficiente el conocimiento de las materias que se hayan de enseñar. Es indudable que los maestros deben tener a este respecto conocimientos más profundos de los que ofrece el estudio de los superficiales libros de texto usados al presente en nuestras escuelas; pero deben saber, además, algo de la biología aplicada a la educación, especialmente las condiciones biológicas implicadas en la herencia y la diferencia de sexo. Deben tener nociones de la higiene personal, incluyendo la higiene del sexo. Deben estar al tanto de los conocimientos actuales acerca de la higienización de las viviendas y locales escolares, de la transmisión y medios de prevenir enfermedades infecciosas y contagiosas, de la influencia mental o física que el hogar y el medio ejercen sobre el niño; acerca del cuidado de los ojos y oídos, del proceso intelectual de los niños, de las diferencias mentales entre ambos sexos, así como de las diferencias individuales; acerca de las impresiones psíquicas de los adolescentes y acerca de muchas otras fases psicológicas vitales de la vida infantil que en la actualidad no conocen ni de nombre la mayor parte de aquellos que se dedican a la enseñanza.

Mientras la instrucción profesional sea insuficiente, mal puede esperarse que la escuela forme niños capaces de encontrarse en un mundo inteligible, y en la debida proporción con respecto del resto del mundo. Como nación, somos provinciales. La gran masa del pueblo no comprende el mundo fuera de nuestras fronteras; si es que tienen siquiera un concepto claro de lo que son los Estados Unidos. Cuando la nación pide a las escuelas que enseñen a los niños la obediencia a la ley y el respeto por los ideales norteamericanos, debería recordar que la mitad de los maestros mismos no tienen concepto cabal de los principios que la nación sostiene, ni de lo que implican la justicia y el criterio equilibrado cívicos.

La segunda condición es la garantía de estabilidad. Los hombres que se dedican al Magisterio deben estar convencidos de que ésta es una noble y respetada profesión, capaz de dar expansión a los mejores sentimientos humanos y de recompensar ampliamente los servicios que se le consagren. Las mujeres que se proponen enseñar deben mirar su carrera como vitalicia. Al presente, la mujer o bien se prepara superficialmente para una enseñanza a que piensa dedicarse tan sólo uno o dos años hasta contraer matrimonio, o se cree obligada a abandonar toda esperanza de casarse, de tener un hogar e hijos, para convertirse en permanente maestra profesional.

El Magisterio no debe representar para la mujer el equivalente del velo monjil. No hay razón alguna plausible por la que una mujer casada no pueda enseñar. Si hubiere recibido instrucción profesional, constituiría una pérdida económica al permitir que abandonara la Pedagogía por haberse casado. El costo de su educación profesional resultaría mejor inversión estimulándola a continuar su labor, que interrumpiría únicamente el tiempo necesario antes y después del nacimiento de cada hijo para atender a sus deberes maternos. Durante estos períodos, su sueldo de servicio activo podría reducirse a la mitad o algo aproximado.

La actitud de cortés tolerancia o de abierto desdén asumida por el próspero hombre de negocios con respecto al pedagogo y el sueldo de mozo de oficina asignado a los maestros han retraído del Magisterio a hombres de eminentes cualidades. El matrimonio ha separado de esta carrera a las mujeres tan pronto como era posible que se educaran superficialmente nuevas muchachas para llenar las vacantes. Todo esto es perjudicial. Debería haber tantos maestros como maestras; y todos, unos y otras, recibir instrucción profesional y convertirse en miembros permanentes de una institución altamente respetable.

Lejos de aproximarnos a condición tan satisfactoria, vemos que el número de maestros decrece: no hay suficientes para atender a las escuelas. El último informe de la Comisión de la *National Education Association* que estudia los sueldos y escala de sueldos en el Magisterio llama la atención al hecho de que el Magisterio no atrae suficiente número de aspirantes para desempeñar todos los puestos pedagógicos. De los 650.000 puestos de maestros asignados para las escuelas de los Estados Unidos, 39.000 están vacantes, y 65.000 están desempeñados por maestros que apenas responden a la deficiente norma de preparación que tenemos en vigencia. Estos 65.000 jóvenes de ambos sexos carecen de la capacidad mental o de la instrucción suficiente para pasar el superficial examen sobre materias elementales que se requiere para obtener el diploma de maestro de segundo o tercer grado. Ciento cinco mil aulas carecen de maestros o tienen un personal cuya eficiencia, natural o adquirida, está muy por debajo de la norma actual, que apenas si podría llamarse eficiencia. Una sexta parte de los niños de la nación no asisten a la escuela o asisten a alguna que sólo tiene el nombre de escuela. Una décimosexta parte de los niños carecen en absoluto de maestros, porque las escuelas están cerradas. Las que están en funcionamiento se hallan servidas en gran parte por jóvenes, mujeres principalmente, menores de 21 años. Du-

rante el último año, el número de maestros de esta clase ha aumentado en un 25 por 100.

Las perspectivas para el año próximo y el siguiente no son más halagadoras. Si bien las Universidades están ahora atestadas de individuos cuyo ingreso se retrasó uno o dos años por la guerra; si bien se han matriculado estudiantes que bajo condiciones normales habrían ingresado en 1917, 1918 y 1919, ninguno ha tomado el curso de Pedagogía. Tampoco hay muchas mujeres que hayan tomado este curso. La *University of Illinois*, aparte de sus escuelas médica y dental, cuenta 7.104 estudiantes. Sólo 69 de éstos siguen los cursos mayores o de significación profesional, a pesar de que su departamento de educación es uno de los mejores en el país. Desde 1916, el número de graduados en las Escuelas Normales y Colegios de Pedagogía ha disminuído en una tercera parte. Este año, el número total de estudiantes en aquellas escuelas es menor que el año pasado, a pesar de hallarnos entonces en condiciones de guerra, y el año pasado fué el peor de los que consigna la historia de las escuelas de Pedagogía. A menos que la nación adopte medidas inmediatas para hacer del Magisterio una profesión, el sistema escolar de los Estados Unidos está expuesto a derrumbarse por falta de maestros. No se trata de un peligro remoto: la amenaza es inmediata. La institución escolar se aproxima al fracaso.

Los maestros deben recibir sueldos suficientemente liberales para permitirles vivir al nivel social y de ilustración de las familias cuyos niños educan. Los maestros no son empleados mercenarios. No quieren aceptar gajes de criados ni la condescendencia que los amos acuerdan a sus servidores. Tienen derecho de esperar una renta que les permita vivir con holgura, y economizar algún dinero para las épocas de enfermedad, falta de empleo y ancianidad.

Esta retribución liberal no debe, por otra parte, concederse de golpe ni indistintamente. Probablemente existen en el

país tantos maestros con sueldo excesivo como con retribución insuficiente. Los sueldos profesionales deben asignarse a maestros profesionales; los aprendices deben recibir tan sólo sueldos de aprendices. Los jóvenes con escasa preparación, los ineptos que cuentan años de labor incompetente están hoy hartos bien pagados; pero los maestros de alta mentalidad, los maestros bien preparados y con aptitudes naturales para el Magisterio, deberían gozar de una retribución tal que hiciera comprender a los jóvenes inteligentes de ambos sexos que el estudio de la Pedagogía es una verdadera profesión, con normas profesionales y remuneración profesional comparable a la que ofrecen la Jurisprudencia y la Medicina.

La primera condición del nuevo programa, destinado a hacer de la enseñanza una verdadera profesión y a inducir a hombres y mujeres capaces y de elevada inteligencia a elegir el Magisterio como labor permanente, vitalicia, es elevar sus rendimientos al nivel de los de las demás profesiones científicas, estableciendo una escala de sueldos que se extienda desde una suma relativamente pequeña para los aprendices hasta la retribución liberal que debe gozar el pedagogo profesional. La segunda es declarar inhábiles a los que no poseen la preparación necesaria para su carrera y a todos aquellos cuya labor deficiente durante años enteros haya puesto de manifiesto su ineptitud natural, su inercia moral o cualquiera otra causa de incompetencia. La tercera medida es formular un comprensivo plan nacional para la preparación pedagógica y para los diplomas otorgados a los maestros, semejante al que ahora se encuentra vigente en Francia.

Cuando los Estados Unidos adopten este programa y sus 650 000 escuelas se hallen bajo la dirección de maestros con instrucción profesional, podrán confiadamente acudir a las escuelas para que enseñen la moderación, el derecho de propiedad, la rectitud moral y un programa de espíritu nacional fundado en la cooperación democrática de las industrias. La nación podrá

entonces esperar confiadamente en que las escuelas constituyan una barrera infranqueable contra el radicalismo importado que escarnece las duras lecciones de civilización por que el mundo ha atravesado en la lucha de las edades. Entonces podrá razonablemente la nación acudir a las escuelas en solicitud de luz y derroteros.

CARTAS SOBRE CUESTIONES DE FILOSOFÍA Y DE EDUCACIÓN

por D. Julián Sanz del Río (1).

«Entre la correspondencia de mi padre hallé hace algún tiempo diferentes cartas del eminente filósofo D. Julián Sanz del Río. La mayor parte versaban sobre asuntos particulares y carecían de importancia; pero cuatro de ellas me parecieron dignas de darse al público. La primera, escrita en Heidelberg en 1844, cuando Sanz del Río se hallaba pensionado por el Gobierno español para estudiar la Filosofía novísima, contiene una sucinta exposición de los caracteres del sistema de Krause, y multitud de curiosos detalles sobre la organización de la enseñanza en Alemania. La segunda, fechada en Illescas en 1847, es la más importante, por su extensión y por la copia de doctrina filosófica que la enriquece, pudiendo considerarse como un pequeño, pero profundo, tratado de *Educación científica*, y conteniendo importantes datos para la biografía del autor. La tercera, escrita en Illescas sin indicación ni fecha, es mucho menos extensa y más familiar que las anteriores; pero no carece de importancia, por cuanto en ella se trata de las condiciones que nuestro idioma posee para la exposición didáctica, cuestión importantísima, por ser la oscuridad del lenguaje que usaba Sanz del Río el principal fundamento de los apasionados ataques que se le dirigen. La última, igualmente fechada en Illescas en 1854, aunque también familiar, es notable, por las apreciaciones políticas que contiene acerca de la Revolución de Julio, y por ventilarse en ella algunos puntos relativos a la organización de la enseñanza en nuestra Patria.

Esta breve enumeración del contenido de estas cartas bastará para dar idea de su importancia y justificar su publicación. En ellas se hallarán datos inapreciables para conocer el desenvolvimiento del espíritu filosófico en Sanz del Río, y para apreciar con exactitud y justicia los aspectos más originales de su carácter; por ellas se vendrá en conocimiento de la manera como se educó en las ideas de que fué propagador incansable y se afirmó en los propósitos que fueron constante regla de su vida; por ellas, en suma, se adquirirá, mejor quizá que por el resto de sus obras, el conocimiento del hombre tanto como del filósofo, y se comprenderá cuánto hubo de abnegación, de sublimidad y de verdadera grandeza en aquella vida tan ejemplar como fecunda, mal entendida por los ignorantes y los frívolos, ridiculizada por los que son incapaces de sentir lo grande ni realizar lo bueno, y calumniada indignamente por los enemigos de la ciencia y de la civilización.

Al publicar estas cartas, creo por estas razones prestar un servicio a la ciencia y proporcionar un placer a los amigos y admiradores del ilustre pensador.—MANUEL DE LA REVILLA.»

(1) Fueron publicadas estas cartas (sin fecha, del 1875 al 80) con el título de *Cartas inéditas de D. Julián Sanz del Río*, formando un pequeño folleto de muy corta tirada, y que hoy no es fácil encontrar; creemos por esto de gran interés su reproducción.—(N. de la R.).

Carta primera (1)

Sr. D. José de la Revilla.

Mi amigo y dueño: Hace tiempo que tengo deseos de escribir a usted, y no lo he hecho antes por esperar a poder decirle algo de provecho y que merezca una carta, principalmente acerca de la materia que es el objeto de mi viaje. Por lo demás, de la salud de usted sé frecuentemente por medio de mi tío.

Confieso que desde España miraba yo mi encargo y los deberes que me imponía con ojos más ligeros y más por cima de lo que el asunto merece. Contaba a la verdad con mi buen deseo, con los tal cuales conocimientos que yo tenía en la filosofía y en la lengua alemana, y con las fuerzas que da al ánimo en las empresas difíciles la consideración del porvenir. Pero una idea perfectamente clara, interior, de todo lo que determinadamente tenía yo que hacer para desempeñar mi cometido, no la tenía al salir de España. En Bruselas, y en mis relaciones con Mr. Ahrens, conocí que las dificultades de la lengua, y muy principalmente el lenguaje filosófico, eran, aunque graves y costosas de vencer, de mucha menor entidad que las que nacían del objeto mismo, de las ideas en sí y en la indefinida diversidad con que se han manifestado en la filosofía moderna alemana, desde Kant hasta Schelling.

Como guía que me condujera con claridad y seguridad por el caos que se presentaba ante mi espíritu, hube de escoger de preferencia un sistema a cuyo estudio me debía consagrar exclusivamente hasta hallarme en estado de juzgar con criterio los demás. Escogí aquel que, según lo poco que yo alcanzaba a conocer, encontraba más consecuente, más completo, más conforme a lo que nos dicta el sano juicio en los puntos en que éste puede juzgar, y, sobre todo, más susceptible de una aplicación práctica; razones todas que, si no eran rigurosamente científicas, bastaban a

dejar satisfecho mi espíritu en cuanto al objeto especial que por entonces yo me proponía; fuera de que estaba yo convencido que tales y no otros debían ser los caracteres de la doctrina que hubiera de satisfacer las necesidades intelectuales de mi país.

Dirigido por estos pensamientos me propuse estudiar el sistema de K. C. F. Krause; comencé en Bruselas mi trabajo; pero como era preciso de todos modos hacerse familiar la lengua alemana como preparación, me vine a esta ciudad, donde había dos discípulos de este filósofo; el uno, puramente metafísico, M. Leonhardi, y el otro, puramente práctico y positivo, M. Roeder. A ambos he oído con toda la atención que me ha sido posible; y pasando en claro las dificultades de todo género con que he luchado hasta el día, creo, por último, que hoy trabajo ya con fruto y con la esperanza de penetrar en el fondo de este sistema, y cumplir mi objeto respecto de los demás.

Desde luego, aseguro a usted que mi resolución invariable es consagrar todas mis fuerzas durante mi vida al estudio, explicación y propagación de esta doctrina, según sea conveniente y útil en nuestro país. Esto último admite consideraciones de circunstancias, sobre todo tratándose de ideas que son esencialmente prácticas y aplicables a la vida individual y pública; pero sobre todas estas consideraciones, es mi convicción íntima y completa acerca de la verdad de la doctrina de Krause. Y esta convicción no nace de motivos puramente exteriores, como de la comparación de este sistema con los demás que yo tenía conocidos, sino que es producida directa e inmediatamente por la doctrina misma que yo encuentro dentro de mí mismo, y que infaliblemente encontrará cualquiera que sin preocupación, con sincera voluntad y con espíritu libre y tranquilo, se estudia a sí mismo, no bajo tal o cual punto de vista aislado, parcial, sino en nuestro ser mismo, uno, idéntico, total.

Estoy yo aún muy distante de poder recorrer gradual y lógicamente todos los eslabones de la teoría de que hablo a usted; requiere esto una fuerza y constancia de

(1) Escrita en 30 de mayo de 1844 en Heidelberg, donde se hallaba pensionado por el Gobierno.

atención, una identidad y regularidad de pensamiento que yo me esfuerzo por adquirir, pero que aun tardaré mucho en poseer. Sin embargo, como, aunque parcialmente, comprendo ya varias de las verdades principales de este sistema, puedo decir a usted algo acerca de los caracteres principales que lo distinguen de los demás; por lo menos, en cuanto sea bastante para que usted, desde el punto de vista en que están en nuestro país los conocimientos filosóficos, pueda formar un concepto acerca de esta doctrina en general.

Desde luego, Krause sostiene y demuestra que es posible y real el conocimiento científico del Ser absoluto, de Dios, y esto de tal manera, que la ciencia misma sólo es posible y real en virtud y por causa de este conocimiento anterior a ella. Esto entendido, la doctrina filosófica tiene naturalmente dos partes: la primera, puramente analítica, en la cual el espíritu, recogiendo su atención, elevándose de lo múltiple, diferente, parcial, a lo que es simple, idéntico, total, sube gradual e inevitablemente al conocimiento intuitivo racional del Ser absoluto. Este conocimiento existe en la vida común y es el supuesto inevitable y último de todo lo que pensamos: el filósofo no se distingue en esto del que no lo es, sino en que mira con más atención, en que no se distrae. Pero si este conocimiento supremo, absoluto, existe y es posible, es preciso que en la intuición del Ser veamos todo conocimiento posible, y sólo se trata en esta segunda parte sintética de componer la ciencia en todo su organismo interno bajo la luz de esta intuición. Yo no hago a usted esta primera indicación sino únicamente para que entienda hasta dónde alcanzan las pretensiones de esta doctrina; no para que forme usted una opinión acerca de su verdad o falsedad. Este es punto demasiado grave, y yo espero en Dios, que si consigo volver a mi país con el mismo buen ánimo con que me encuentro ahora, podré acaso convencer a usted no sólo de la posibilidad de este conocimiento, sino, lo que es más aún, que es imposible dejar de llegar a él, si buscamos de buena fe y con ánimo atento la verdad, no de hoy

o ayer, sino de todos los siglos, eterna, absoluta.

Los caracteres externos que en general resaltan más en esta doctrina, o por lo menos los que yo he notado hasta ahora, son éstos. Su método científico: aquí no se supone jamás; no se afirma más que lo que se ve directa, inmediatamente, desde la primera verdad de intuición inmediata *Yo*, hasta la última verdad, la intuición *Ser*, en la cual y por la cual existe y es posible la intuición *Yo*. El orden de progresión es tan circunspecto, tan rigurosamente gradual, que no es posible negar el asentimiento a cada afirmación sucesiva. En ningún sistema moderno alemán, y en general en ningún sistema filosófico, se halla esta condición esencial satisfecha completamente, sino en éste. Otro carácter propio de este sistema es lo que yo me atreveré a llamar su realidad, por la cual palabra, para explicarme brevemente, entiendo que en él no se tiene por objeto la *idea*, como en todos los demás, sino el fundamento de la idea, la intuición directa del Ser, en virtud de la cual la idea existe. Así, no se espere de la doctrina de Krause una metafísica abstracta y puramente formal, por consiguiente, inútil en la vida, sino que el conocimiento supremo en este sistema es conocimiento de la suprema realidad del Ser absoluto, en el cual es esta realidad parcial, individual, en la cual el hombre pierde continuamente su atención y la identidad de un ser y de su conocimiento. Otro carácter de este sistema es lo que yo llamaré su *omneidad*: como nada hay que enser, y por consiguiente en el conocimiento de ello, no esté contenido y subordinado al Ser principio, Krause demuestra cómo se realiza este contenido y subordinación orgánica en el conocer de los seres; nada puede excluirse de esta universalidad de relación. Así, en cuanto al contenido, a la ciencia del Ser es interior, inferior y subordinada la ciencia del Ser naturaleza, Ser razón, Ser humanidad o unión orgánica de naturaleza y razón; en cuanto a la forma, las Matemáticas, ciencia de la omneidad absoluta (pero considerada sólo formalmente como tal, prescindiendo del

contenido), contienen en sí, como ciencias matemáticas subordinadas, la ciencia de la omneidad de espacio, la de tiempo, la de cantidad, etc., bajo cuyas formas reconocemos todos los seres. Así, por ejemplo, lo que se llama ciencias naturales, ciencias morales y políticas, ciencias físico-matemáticas, no son en este sistema consideradas sino como armónicamente unidas entre sí y subordinadas ordenadamente a la ciencia una del Ser absoluto. Siento no poder evitar ahora la duda o acaso extrañeza que causará a usted lo que escribo; pero ya llegará día en que hablemos claro y despacio sobre la materia. No quiero, sin embargo, dejar de hacer a usted algunas indicaciones, aunque externas, que autorizan mi palabra y el sistema en cuestión. En cuanto a determinar el conocimiento absoluto, fundamento del conocimiento humano, es la cuestión que desde Kant ha ocupado a todos los filósofos alemanes, Fichte, Hegel, Schelling y Krause: la necesidad de esta determinación resulta de la observación sencillísima, pero esencial, y que puede hacer cualquier pensador un poco atento. ¿Por qué afirmo yo que las cosas son como yo las pienso (o que mi pensamiento tiene valor real objetivo), si me es de todo punto imposible conocer esta relación objetiva de mi pensamiento a la cosa, puesto que yo no tengo conciencia inmediata sino de mi pensamiento propio, cuya verdad no puedo yo comprobar sino por pensamientos tan subjetivos como el primero, pero no por la cosa en sí? Luego conozco yo algo sobre mi pensamiento y sobre lo exterior, de cuyo conocimiento resulta (aunque en el conocimiento vulgar no pensemos en ello) la invencible afirmación de que existe una realidad exterior a mi ser y a mi pensamiento de ella. Esta cuestión fundamental de la filosofía, Fichte la resuelve imaginando un *Yo* absoluto; Hegel, por una idea absoluta; pero Krause dice, que si conocer no es más que una esencia o propiedad de *Ser*, si yo conozco los seres individuales exteriores, y a mí mismo, siempre como *tal determinado individuo*, lo cual supone inevitablemente Ser no determinado,

no individual, todos mis conocimientos de los seres no son más que determinaciones del conocimiento del *Ser*, y éste (si miramos con ánimo libre y sincero) no es otro que lo que llamamos *Dios*. Ante ninguna de las consecuencias de esta verdad retrocede Krause; 30 años ha ocupado sin descanso en hacerse a sí mismo claro y hacer claro a los demás este conocimiento: durante una vida llena de enfermedades, de persecuciones, y aun de pobreza, se mostró siempre en su conducta como testimonio vivo de que él no enseñaba verdad ni ciencia aérea, puro formalismo, que sólo ocasiona meditaciones ociosas y sin fruto ni consecuencia, sino verdad viva, que al mismo tiempo que aclara el conocimiento, aviva el sentimiento y fortalece la voluntad; verdad que no se conoce sólo con la cabeza, sino que con ella deben obrar en armonía todas las facultades del hombre. Esta doctrina ha obtenido ya ventajas muy señaladas sobre las demás. En Bélgica, en un concurso solemne entre las cuatro Universidades (una puramente jesuítica, la de Lovaina), sobre examinar el origen de los conocimientos humanos, ha obtenido el premio la solución que un discípulo de M. Ahrens (M. Tiberghien) ha dado con arreglo al sistema de Krause; las obras de M. Ahrens sobre Derecho natural, que han obtenido cuatro ediciones en Italia, y que son estimadas sobre las demás en España, Bélgica y Francia, no son más que una parte de lo que Krause ha escrito para reformar en consecuencia de su doctrina la doctrina general del Derecho. Lo que he dicho bastará para poner a usted en estado de mirar sin prevención este sistema: y aun si usted teme que un sistema que tan esencial y radicalmente trata la ciencia y la vida misma, que puede llamársele una Religión (lo cual yo reconozco con pleno asentimiento), y por tanto degenera de ser ciencia pura en exaltación de sentimiento o de fantasía, a esto contestaré por ahora con un hecho, que, aunque exterior, es convincente, a saber: Krause es el primero que considera y trata las Matemáticas como la forma de la Filosofía, no sólo porque el objeto de las Matemáticas, la *om-*

neidad (como forma en abstracción del contenido) es la forma del objeto de la Filosofía: *el Ser que es todo (omne)*, sino porque (como consecuencia de lo anterior) las Matemáticas dan a la Filosofía regularidad, precisión, rigor y evidencia demostrativa. Yo estoy ya bastante convencido de esto para volver a mi estudio de las Matemáticas, aunque, en verdad, de una manera bien diferente de la común. Si lo que he dicho excita en usted el temor de que esta doctrina sea quizá demasiado buena o demasiado elevada para mi país, o que ha de traer consecuencias prácticas demasiado graves, diré a usted, en primer lugar, que aunque sé bien que hoy me falta muchísimo para poder enseñar a otros este sistema, mi convicción ha llegado, sin embargo, a un grado bastante firme para que ninguno de estos motivos me impida en lo más mínimo trabajar en conocerlo hasta donde alcanzan mis fuerzas; después que precisamente una de las perfecciones de la doctrina de Krause es que pueda acomodarse perfectamente a los diferentes grados de cultura del espíritu humano; y yo considero ya, hoy mismo, como punto en que habré de meditar muy detenidamente, qué parte enseñaré y cómo la enseñaré en mi país, de suerte que se avive natural y gradualmente entre nosotros la vida de espíritu y el amor a la verdad, para adelantar poco a poco, pero con paso seguro, en este camino; por último, que estoy íntimamente convencido de que si una ciencia trata verdad, y si se encierra rigurosamente en su carácter de ciencia, jamás serán temibles sus consecuencias prácticas, porque éstas no pueden entrar sino lentamente en la vida, y al paso que se va formando la convicción; fuera de que ¿cree usted sinceramente que la ciencia, como conocimiento consciente y reflexivo de la verdad, no ha adelantado bastante en 18 siglos sobre la fe, como creencia sin reflexión, para que en adelante, en los siglos venideros, haya perdido ésta la fuerza con que ha dirigido hasta hoy la vida humana? ¿Por qué no ha de poder estar en armonía la ciencia y la fe, puesto que si la fe nos viene de Dios, también la cien-

cia nos viene del mismo origen, y si por medio de ésta conocemos los seres, mirando en la ciencia misma (pensando el pensar) es imposible que no reconozcamos (de un modo finito) el Ser cuya vida es saber, ciencia absoluta, de la cual nosotros participamos, de un modo limitado en verdad, pero tan real y esencialmente como es esencial la ciencia misma.

Por todas estas consideraciones, amigo mío, yo estoy resuelto a seguir, aunque me cuesta no pequeña fatiga, la senda comenzada; pues que, aun prescindiendo del motivo temporal que a ello me empeña, hallo ya hoy en mí motivos más elevados que me obligarían a ello aun sin aquél.

Después de este asunto que me ocupa enteramente, ¿qué interés pueden tener los demás accesorios al objeto de mi viaje? Los he mirado como tales, y así he trabajado en ellos hasta hoy con poca atención; pero aun espero hacer algo más en adelante.—Al pasar por París, tuve apenas tiempo para formar un juicio claro y sólido sobre el estado de la Filosofía en Francia; pero sin poder aún determinar enteramente mi pensamiento, diré sólo que, como pura ciencia, y ciencia independiente, no se cultiva ni con profundidad ni con sinceridad: se trabaja en filosofía, pero subordinándola a un fin que no es filosofía, sino, por ejemplo, política, reforma social, y aun para fines poco nobles, como vanidad, etcétera. Visité a uno de los principales representantes de la ciencia, Mr. Cousin, y sin que como hombre pretenda yo juzgarlo en lo más mínimo, diré que como filósofo acabó de perder el muy escaso concepto en que lo tenía.—Lamento cada día más la influencia que la Filosofía y la Ciencia francesa (ciencia de embrollo y de pura apariencia) ejercen entre nosotros hace más de medio siglo: ¿qué nos ha traído sino pereza para trabajar por nosotros mismos, falso saber, y sobre todo, inmoralidad y petulante egoísmo? Y es tanto más de lamentar esto, cuanto que yo pienso hoy que las cualidades de espíritu en nuestro país son infinitamente superiores en profundidad y regularidad a las de los franceses, sin que, por otra parte, degeneren

en tendencia a inútil abstracción, como en Alemania.

No he hecho ningún trabajo importante y seguido sobre el estado de la instrucción pública en este país. Sin embargo, respecto de las Universidades, he hallado de paso algunas observaciones que, aunque breve y parcialmente, no quiero dejar de comunicar a usted, porque las creo esenciales. No se debe pensar que Universidad significa y es en Alemania lo que en España. Nuestras Universidades son instituciones donde se enseña la ciencia, antiguamente bajo la influencia y aun dirección eficaz, directa, íntima, de la Iglesia, y ahora del Estado: en Alemania, la Universidad es en su interior, en la enseñanza misma, una Institución totalmente independiente de la Iglesia y del Estado; con tal que sea verdaderamente ciencia lo que en ella se enseña, ni el Estado, ni la Iglesia tienen acción ni intervención legítima en ella. Acaso no se entendería cómo puede ser esto, en España, por ejemplo, donde la ciencia está esclavizada a un mecanismo artificial y legislativo, tan injusto como violento y perjudicial a esta dirección fundamental, esencial, del espíritu del hombre, y, por consiguiente, de la vida social; pero precisamente esta libertad es el fundamento de la vida y prosperidad en que se halla en Alemania esta Institución. Vea usted algunas consecuencias del carácter social de que goza la Universidad aquí. En sus relaciones con el Estado, éste contribuye en parte a la subsistencia de aquélla, pero no como quien paga y retribuye una función pública, sino como quien apoya una institución que por lo demás es independiente. Así, la Universidad tiene la administración enteramente libre de todo lo que por este respecto u otro entra en ella. No se puede decir que el profesor recibe propiamente un sueldo del Estado (excepto alguna cátedra especial); los pocos profesores ordinarios que hay en las Universidades reciben sólo algunas, muy cortas, cantidades por razón de su nombramiento. Tampoco el Estado nombra por principio general, sino que o la Universidad nombra o propone; por lo demás, si el Estado nombra

un profesor, la Universidad lo recibe como un beneficio para la enseñanza y la concurrencia de estudiantes. No se puede decir que el Estado da reglamentos de enseñanza universitaria, ni hay para qué; en cuanto a la enseñanza ordinaria que tiene relación con el servicio público, el Estado se contenta con exigir para tales o tales funciones tantos años (tres a lo más) probados de estudios (en cualquiera Universidad alemana, con pocas excepciones), y principalmente un examen riguroso y de muchos días, que se hace por Comisiones del Estado nombradas *ad hoc*; de aquí resulta naturalmente que el estudiante en estudiar, y el profesor en enseñar, se acomodan necesariamente a este fin, pero libremente, sin necesidad de más leyes y reglamentos. En cuanto a las demás enseñanzas que no tienen una aplicación a servicios públicos, el profesor procura satisfacer y acomoda su enseñanza a las necesidades generales y prácticas de la opinión, esmerándose en excitar, por la materia y por el modo de tratarla, el interés y la concurrencia de estudiantes y no estudiantes, de hombres y aun de señoras: por ejemplo, el célebre profesor de Historia, Schlosser, me decía hace algunos días, que en los últimos años prefiere explicar la historia desde el siglo XVIII acá, y que de este modo la concurrencia a su cátedra ha aumentado mucho; él mismo tiene algunas explicaciones privadas a que asistió lo que aquí se llama público mixto (hombres y señoras). Hace dos días ha comenzado el profesor de Mineralogía Leonhard una serie de explicaciones de Geología, cuya retribución la destina para los pobres hilanderos de Sajonia.—Así, las relaciones de la Universidad con el estudiante son muy simples: se reducen a enseñar la ciencia; el estudiante cuidará de adelantar o no; esto es de su interés; pero la Universidad no prueba su aptitud ni lo examina (excepto grados académicos y *privat-docens*). Admira ver qué profundamente varía el carácter de la Universidad esta sola variación.—En cuanto al gobierno interior de la Universidad, depende principalmente de costumbres y de prescripciones del Senado académico: en

casos extraordinarios también el Estado tiene intervención (naturalmente ocurre esto pocas veces). Naturalmente, es muy limitada la esfera del gobierno interior de una Universidad alemana; hay muy pocas formas exteriores aquí: la principal incumbencia del Senado es probar para los grados académicos (que no dan sino honor, y por tanto, son poco solicitados), para los *privat-docens*, y cuidar de la disciplina y orden material del establecimiento, etcétera; lo principal, la enseñanza, queda enteramente (excepto abusos graves) bajo la jurisdicción del que está autorizado para enseñar.—El profesorado es, en todo el sentido de la palabra, profesión libre (y ciertamente la más honrada y respetada en este país) de ciencia. El profesor ordinario, si recibe alguna retribución del Gobierno, explica algunas lecciones públicas gratis (pocas, en verdad, las menos que puede), y, además, tiene colegios privados, que el estudiante paga más o menos, según el tiempo y modo con que quiere ser enseñado (en esto hay parte de contrato y parte de costumbres generales), y también *privatísimos* (para exámenes, o enseñanza más extensa, o sobre un ramo especial), que son los más caros. El profesor vive, además, del producto de sus obras (apenas hay alguno que no tenga alguna entre manos), y de artículos en las revistas científicas. Cuanto más y mejor trabaja, tanto más aumenta su reputación, y, por consiguiente, la venta de sus obras (y el deseo de escribir otras) y el número de sus discípulos.—El profesor extraordinario y el *privat-docens* (dos grados con muy cortas diferencias, si no es la mayor probabilidad en el primero de optar al profesorado ordinario) son dos aspirantes permanentes al grado supremo del profesorado. A la verdad, tienen unos y otros casi los mismos medios de subsistir y ganar opinión que el profesor ordinario; pero el orden natural de las cosas y la voz de la opinión hacen mirar a éste como el más autorizado, el más honorífico, y, por consiguiente, el mejor retribuido (acaso con menos trabajo que los demás, como entre nosotros los abogados nuevos y viejos), y a esta ley

que influye sobre toda la vida de los dichos aspirantes, se conforman inevitablemente éstos, aprovechando para su fin sus nuevas fuerzas, mejores métodos y todos los recursos que les inspira un tan grande interés. No hay que temer aquí la falsa ciencia, porque hay ya formado un público competente de los profesores de más de veinte Universidades, y un interés también esencial en éstas (el de adquirir opinión y atraer mayor concurso de estudiantes) en buscar e invitar a su seno a los profesores o *privat-docens* que por sus obras o escritos sean conocidos como mejores entre los profesores. Así, aunque se den casos raros en que se premie el poco mérito, el mérito verdadero está seguro de ser premiado. Así, por una acción gradual, recíproca, verdaderamente orgánica y libre, que se extiende en una esfera inmensa, la vida científica es verdaderamente un elemento fundamental de la vida social en Alemania, y de una influencia real y bienhechora sobre la educación del pueblo (porque lo que digo de las Universidades sucede, con diferencias particulares, en los institutos de segundo orden y en las escuelas).—Cómo las Universidades alemanas han venido a esta constitución, que no dudo en llamar modelo, y si continuarán en ella, o al contrario, degenerarán o se pondrán en oposición con las pretensiones al despotismo administrativo que respecto de algunas afectan ya algunos Gobiernos alemanes (asunto que va tomando aquí grande importancia, porque las Universidades y la opinión saben bien lo que vale política y socialmente la libertad de enseñanza), son cuestiones que ni nos interesan ahora mucho ni yo puedo tratar a fondo.—En cuanto a qué aplicación pueda tener en España lo bueno que hay aquí, diré, desde luego, que, en general, ninguna, o que los resultados serían más malos que buenos. Era preciso comenzar por quitar los innumerables obstáculos, no sólo legislativos, sino aun políticos y sociales, que en la vida pública de nuestro país, tal como es hoy, se oponen a que la ciencia se constituya entre nosotros como un elemento libre, independiente, de vida pública, y, por con-

siguiente, con todas las condiciones de tal en su ser interior y en sus relaciones con el Estado, la Religión, etc. Pero ¡cuánto distan nuestras pobres Universidades de este modelo!—Punto muy diferente y de mayor trascendencia es el de si en general debe trabajar todo el que se sienta con fuerzas para ello, para que, desde el punto en que se halla nuestra enseñanza superior, se la mejore en vista del fin especial que he indicado; creo que sí, y aun que puede trabajarse con fruto; pero los medios no puedo yo indicarlos ahora con seguridad del acierto; acaso a nuestra vista hablaremos largo sobre la materia.

Antes de acabar, tengo que hacer a usted algunas observaciones acerca del objeto de mi encargo.—1.^a En una especie de instrucción que recibí del Ministro al salir de España (y que confieso que casi dicté yo en mi poca experiencia) se me indicaba que debía tener correspondencia cada tres meses con ese Ministerio acerca de objetos análogos a mi encargo, y aun se me indicaba que sería bien que trabajase al año alguna obra. Todo esto (bien pensado) es cosa que, para hacerla en regla, no puedo hacerla yo mientras esté aquí; mi trabajo es ahora más interior, y de meditación, de observación que de producción; si aquél se interrumpe con estas exigencias, ni lo uno ni lo otro será bueno. Dígame usted sobre esto lo que piensa, o, si es preciso, lo que piense el Ministro.—2.^a Yo tengo dos años fijados para mi viaje; si se tratara de un viaje de inspección o meras indagaciones exteriores, comprendo esta limitación; pero tratándose de inspirarse a fondo y poseer, a punto de poder juzgar, el espíritu filosófico en un país, semejante límite es más un estorbo que una regla natural. En realidad, yo creo ahora que tengo demasiado que trabajar para juzgar en conciencia que en dicho término conoceré mi objeto, a punto de poder hacer verdaderamente útiles en mi país mis conocimientos. Me falta aun mucho para poseer en lo esencial la doctrina de Krause; después es preciso conocer, a lo menos, lo esencial de Schelling y Hegel, en donde se renuevan dificultades de lenguaje y de

ideas que sólo aquí puedo vencer (al lado del primero en Berlín y de los discípulos del segundo); y quiero hacer notar a usted, con este motivo, que aun aquí no conoce de ordinario un filósofo sino un sistema; los demás, muy pocos, y a veces más para censurarlos que para juzgarlos imparcialmente. No digo yo por esto que en los dos años, haciendo grandes esfuerzos, no podré concluir mi objeto; esto no lo sé, ni puedo saberlo, con certeza, sino que el limitarme este tiempo como una prescripción no es conforme a la naturaleza del objeto, y me obliga quizá a precipitar el orden de mis trabajos, en daño del objeto y aun de mi salud. ¿Y si el Gobierno ha tenido confianza para enviarme aquí, por qué no la ha de tener para dejarme que sosegadamente y con libertad cumpla el objeto de mi encargo? Tengo demasiados vivos deseos de volver a mi país para que se tema que ni un momento abuse yo de esta libertad. También deseo que me hable usted de esto, y de qué y cómo podré conseguir mi deseo; advirtiéndole que D. Santiago Tejada, persona bastante autorizada con el Gobierno (sobre todo ahora), sabe bien, por los profesores de aquí, que yo no desaprovecho mi tiempo, y puede, en caso preciso, favorecer mi deseo. Por lo demás, éste es punto que admite espera, y, ante todo, usted me hablará de ello.

Otras cosas me ocurren de qué hablar a usted; pero creo que ya he escrito demasiado para el tiempo que usted y yo tenemos.—De nuestro país sé poco, y sólo por los diarios alemanes; confieso que, prescindiendo de cambios particulares, en general he recibido siempre impresiones tristes.

Siempre soy de usted afectísimo y agradecido amigo, *J. Sanz del Río*.

REVISTA DE REVISTAS

ALEMANIA

Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.
Revista de Higiene escolar. — Hamburgo.

ABRIL

El auxilio extranjero a los niños alemanes, por G. Gohde. — El organismo alemán encargado de centralizar y organizar este auxilio es el *Deutsche Wohlfahrtsstelle*, creado en Berlín a principios de 1919. Aunque representa un esfuerzo considerable, la ayuda recibida del Extranjero es escasamente la décima parte de lo que necesitan los niños alemanes. La primera nación de donde llegaron socorros a Alemania fué de Inglaterra. Muchas han sido las personas y las sociedades que han contribuído a esta obra humanitaria; pero a la cabeza de todas figura la aportación de los cuáqueros. Los donativos procedentes de Inglaterra consisten en paquetes individuales dirigidos a destinatarios separados, y en remesas de mayor importancia, enviadas a organismos benéficos, que se encargan de repartirlos. El primer envío consistió en 9.000 paquetes de comestibles y medicinas, y fué seguido al poco tiempo por otro de 800.000 tetinas de biberón. En el reparto de las remesas de comestibles ha presidido siempre la norma de intensificar la acción protectora en menos personas, mejor que extenderla a grupos más numerosos. Se ha tenido siempre el mayor cuidado para que los destinatarios no vendiesen los paquetes que recibían.

Después de Inglaterra fueron los Estados Unidos la nación que acudió a favorecer a Alemania, y también allí los cuáqueros se pusieron a la cabeza del movimiento, que dirigió personalmente Herbert Hoover, el conocido ex-dictador de abastecimientos norteamericano. Para facilitar la recaudación de fondos, en los 20.000 Bancos afiliados a la «American Banking Association» se expedían bonos de paquetes de comestibles de 10 y de 50 dólares. En su inmensa mayoría, todos los comerciantes e industriales que intervenían en la

venta y preparación de envíos lo han hecho gratuitamente, y cuando ha habido algún beneficio, se ha destinado a la obra especial de alimentación de los niños alemanes, sostenida por los cuáqueros en 16 grandes ciudades. El reparto se ha hecho siguiendo las indicaciones de personas de reconocida seriedad, que garantizan el estado de necesidad de sus recomendados. Los paquetes pequeños contienen 24 libras y media de harina, 10 de judías, ocho de tocino, ocho latas de leche condensada o siete y media de aceite, y los grandes, 140 libras de harina, 50 de judías, 16 de tocino o 45 de aceite; 12 de carne de Chicago y 48 latas de leche condensada. En 1921 se suspendió el envío de alimentos para sustituirlos por remesas de ropa. Aunque el auxilio de los norteamericanos era para todo el pueblo alemán en general, se dirigió especialmente a los niños. La famosa obra de los cuáqueros americanos ha sido de una gran eficacia, sobre todo por su cuidadosa organización y por los trabajos de las misiones de cuáqueros en Alemania. Se ha repartido diariamente más de un millón de raciones a niños menores de 14 años y a las madres en las épocas inmediatamente anteriores y posteriores al alumbramiento. Durante dos años sin interrupción se ha recibido este socorro. Ahora, la espantosa miseria de Rusia ha hecho que los cuáqueros lo suspendan para acudir con todos sus medios a aquel país. Sin embargo, las suscripciones que siguen abiertas en los Estados Unidos permiten continuar durante algún tiempo el auxilio en la misma forma iniciada por los cuáqueros, aunque ya sin la colaboración de éstos.

En noviembre de 1918, el arzobispo de Upsala (Suecia) hizo un llamamiento en favor del pueblo alemán, al que respondieron millares de familias suecas, que se ofrecieron a mantener durante tres meses en sus casas a niños alemanes. El envío de niños se hizo, y por parte de Alemania se limitó la edad entre los ocho y los 16 años. La acogida que tuvieron en Suecia fué extraordinaria. El término medio de aumento de peso que se registró en los tres meses fué de 20 libras. Hubo un caso verdadera-

mente digno de mención: el de un niño de 12 años que aumentó 39 libras. Antes del viaje, durante la estancia en Suecia y a su regreso a Alemania, se distribuyeron a los niños ropas, calzado y jabón, y todos llevaron a sus casas algunos kilos de alimentos. Además, en la Navidad siguiente, cada uno de los niños recibió un envío importante de comestibles. Al mismo tiempo, se organizaban en Suecia las remesas regulares destinadas a las mujeres y los niños alemanes. Los escolares suecos reunieron la cantidad suficiente para enviar como regalo de Navidad a los niños que no habían tenido veraneo 415 cajas de ropas, 160.000 Tm. de harina, 44 cajas de latas de leche condensada y de tocino, y la cantidad de 13.000 marcos en metálico. Todavía algunos de los comités protectores de los niños alemanes envían a éstos regalos de Navidad, y en el invierno de 1921-22, 400 niños alemanes han sido acogidos en hogares suecos.

La Fundación Radda Barnen, también sueca, ha hecho mucho igualmente en beneficio de las familias alemanas necesitadas, y muy especialmente de los niños. Creación suya son dos establecimientos en que reciben alimentación centenares de niños pobres de Berlín, y un jardín de la infancia, en Charlottenburgo. A principios de mayo se ha inaugurado en el balneario de Sulza (Turingia) un sanatorio para niños, costado por la Cruz Roja Sueca, que acogerá cada año unos 600 niños.

La participación de Dinamarca en la protección a los niños alemanes comenzó en 1917, gracias a la propaganda del sacerdote danés Lindhardt, que consiguió enviar a aquel país 117 niños. En el verano de 1918, el movimiento de simpatía creció, y fueron muchos los propietarios que cedieron sus casas para el establecimiento de colonias de vacaciones. En total, 1.000 niños alemanes gozaron los beneficios de la estancia en el campo y de una buena alimentación. Además, se recibieron de Dinamarca importantes envíos de comestibles, que se repartían a los niños en los campos de juego de Berlín. La clase obrera danesa, por su parte, ha recogido duran-

te períodos variados a cerca de 1.300 niños de obreros alemanes.

En Noruega encontraron refugio 2.500 niños alemanes, de los cuales 400 formaron colonias de verano, y el resto se repartió por todo el país.

Finlandia recibió en 1921 544 niños, 51 más que el año anterior, y los mantuvo allí durante los meses de mayo y junio, repartidos entre diversas familias que se habían ofrecido para esta obra.

A fines de 1919, la Cruz Roja holandesa envió un delegado a Alemania para que estudiase el modo de contribuir a aliviar la desnutrición de los niños alemanes. A principios de julio comenzaron ya a llegar los envíos de comestibles. A mediados del mismo mes, se recibió una remesa de 15.000 kilos de productos alimenticios, de ellos 3.000 de cacao. El dinero necesario para estos envíos y los que les siguieron se obtuvo por suscripciones y organizando conciertos benéficos. Aparte de esto, varios centenares de familias holandesas recogen anualmente uno o más niños alemanes. El Gobierno holandés ha concedido la autorización para el establecimiento en la costa de aquel país de un sanatorio destinado a los niños alemanes, que ya funciona.

De tres maneras ha contribuido Suiza al alivio de los niños necesitados alemanes: 1.º, muchos cientos de familias han recogido niños; 2.º, el Gobierno federal ha autorizado a los metodistas norteamericanos para fundar sanatorios para niños alemanes y austriacos; 3.º, el país en general ha auxiliado con el mayor cariño la obra alemana de los sanatorios para niños tuberculosos. Actualmente, los 14 sanatorios alemanes que durante la guerra estaban dedicados al tratamiento de internados y prisioneros de guerra tuberculosos, son exclusivamente para niños. En total, unos 6.000 niños alemanes han pasado por Suiza, con residencias de 100 días como máximo.

En Chile se formaron durante la guerra varios comités, que hicieron diversas remesas de comestibles a los niños alemanes y austriacos. En el Africa del Sur, las mujeres de origen alemán también recogieron

algunos fondos con el mismo objeto. Finalmente, el difunto Papa Benedicto XV hizo importantes donativos con idéntico fin.

Noticias —Con motivo de la agregación a Berlín de los Municipios inmediatos, se ha reorganizado todo el sistema de protección a la infancia en la capital alemana. En el año actual, el Comité de protección a la infancia y a la juventud ejerce su acción sobre 75.000 niños. Se ha ampliado el número de campos de juego con algunos que se han construido fuera de la ciudad. En lo demás, se conserva la organización de los antiguos Municipios, quedando como misión del Comité la coordinación de todos los esfuerzos y la alta dirección del conjunto. Todas las asociaciones particulares de Berlín cuyo objeto es la protección a la infancia han constituido una Liga, que se ha puesto en relación con el Comité de protección a la infancia y a la juventud, para unificar los esfuerzos. El sostenimiento de los 300 centros dedicados a este fin es ahora de mucha dificultad, por la penosa situación económica de Alemania. Sin embargo, algunos de ellos han conseguido extender su acción, como, por ejemplo, la *Asociación de cantinas y jardines escolares* que ahora se llama *Asociación de colonias y sanatorios para niños*, y que, en diversos puntos de Alemania, tiene cinco edificios propios, y va a construir el sexto. En ellos admite niños de seis a 13 años que no padezcan enfermedades nerviosas ni contagiosas, y que no sean moralmente anormales. Uno de los proyectos de la Asociación es el establecimiento de colonias para niños de la clase media. También el Municipio de Berlín ha creado dos colonias en el mar Báltico, con capacidad para 500 niños, con estancias de seis semanas, y el distrito de Berlín Schöneberg, otra de 100 plazas en Ueckeritz. La sociedad de exploradores de Potsdam facilita a sus socios una estancia de tres semanas en el balneario de Sachsa, o de cuatro en el campamento de Warnemünde, a precios muy reducidos. Se ha constituido una sociedad explotadora de dos colonias de verano, en las que proporciona alojamiento por un estipendio moderado. —El Comité

oficial de ejercicios corporales ha publicado el programa de los concursos que se han de celebrar este año, organizados por asociaciones o escuelas, para jóvenes de 10 a 18 años. Comprende, entre otros deportes, los de carrera, salto, lanzamiento, natación y gimnasia con aparatos. Se procura, en general, que los ejercicios que figuran en este programa sean distintos de los que practican los niños en las escuelas, y que estén en relación con las circunstancias y necesidades locales. —J. ONTAÑÓN Y VALIENTE.

ENCICLOPEDIA

LA PRIMERA CIRCUNNAVEGACIÓN DEL GLOBO (1)

por D. Abelardo Merino.

Dicen los partidarios de la hipótesis de que fué Magallanes quien antes que nadie dió la vuelta al mundo, que el intrépido portugués, al frente de la escuadra de Castilla, saliendo de Sanlúcar de Barrameda, atravesó el Atlántico, descubrió el estrecho de su nombre, al sur de la Patagonia, y surcó el Pacífico hasta llegar a la isla de Mactán, donde en lucha épica fué muerto por los naturales. Pero añaden a lo anterior, que el atrevido nauta, años más atrás y al servicio de su país lusitano, partiendo de Lisboa y doblando el extremo austral del Africa, corrió el Océano Índico, y aun desde Malaca pasó 600 leguas más allá, y, por lo tanto, hasta un punto en un meridiano de longitud oriental mucho más avanzado, con respecto a Europa, que el archipiélago filipino.

De ser ello cierto, cabría recabar para Magallanes la prioridad en una navegación —o mejor, en dos navegaciones—, con las que rodeó el esferoide telúrico.

Pero tal afirmación carece, en nuestro

(1) En la reunión ordinaria que tuvo la Real Sociedad Geográfica el día 6 de marzo del corriente año, el vocal de la Junta directiva, Sr. D. Abelardo Merino, leyó este informe, cuyas conclusiones por unanimidad hizo suyas la Corporación. (Extracto del número de marzo de 1922 del *Boletín de la Real Sociedad Geográfica*.)

sentir, de base, habiéndolas firmísimas para negar que el célebre descubridor fuese más allá de Malaca.

Según los datos que hoy se poseen, se puede asegurar firmemente que Magallanes salió en una poderosa escuadra portuguesa de Goa en marzo de 1511 - no sabemos si figuraba en ella como militar o simplemente como hombre de negocios -, y que la dicha escuadra, después de tocar en la isla de Sumatra, se presentó en 1.º de julio frente a Malaca y la tomó tras rudos combates y de un asedio que duró más de un mes. Muchos historiadores portugueses de los antiguos y de mayor crédito atestiguan la presencia de Magallanes en aquella acción. Así, Barros dice (1), refiriéndose al célebre nauta, que había servido en la India oriental al Rey D. Manuel, siendo Capitán general Alonso de Alburquerque, con quien se halló en la presa de Malaca, dando de sí muy buenas muestras, y añade en otro lugar (2) que Serrano era amigo del descubridor «desde el tiempo que anduvieron en la India, principalmente en la toma de Malaca». Según Damián de Goes, Magallanes «sirvió en las partes de Africa y en la India, donde se halló con Alfonso de Alburquerque en la toma de Malaca, dando siempre de sí la cuenta que suelen dar los hombres de honor» (3). Faria y Sousa (4) escribe en una parte que la amistad de Magallanes y Serrano se estrechó «desde que se hallaron en la toma de Malaca», y en otro sitio, que el primero «había servido en Africa y en la India, adonde se halló en la expugnación de Malaca con el grande Alburquerque». Pero ninguno de tales escritores indica - y era la ocasión más oportuna para ello - el que avanzase en su navegación de Sumatra.

No sabemos bien lo que Magallanes hizo mientras estuvo en el Extremo Oriente. Probablemente dedicaría su atención con preferencia al comercio. Entonces y después recabó noticias y antecedentes relativos a aquellos países y los reunió en un

manuscrito, que es el que recientemente ha publicado el Sr. Blázquez por acuerdo de la directiva de la Real Sociedad Geográfica. Ya sabemos que Ramusio, Navarrete, Sousa y Viterbo, Barros Arana, Denucé Medina..., en resumen, la mayor y mejor parte de los biógrafos del descubridor del archipiélago filipino, niegan que sea trabajo de éste, atribuyéndolo a un Odoardo o Duarte Barbosa, de personalidad oscura, si no es que, como parece, se confundan en uno los hechos realizados por dos o tres homónimos.

Nosotros creemos que Magallanes, por lo menos, redactó, utilizando otros materiales en buena parte hoy bien conocidos, y dió forma (1) a la *Descripción de los reinos, costas, puertos e islas que hay desde el cabo de Buena Esperanza hasta los Leyquios*, y estamos convencidos también de que su autor, aunque asegura *que vió y anduvo todo* lo que describe, exagera en ello, ya que hay ocasiones (como cuando se refiere a China) en que dice que de tal o cual comarca «no tiene mucha información». Hasta Malaca, el relato es minuciosísimo y como de testigo presencial. Ya en Sumatra se acude a referencias de extraños: «tiene en rredondo setecientas leguas *contadas por los moros* que la navegan por anbas las bandas». Con respecto a Java, afirma que «esta ysla... *dizen* que es la mas viciosa e abastada tie-

(1) Quien, en nuestra opinión, ha tenido más verídicos informes acerca del manuscrito de referencia, y de lo que en él se debe a Ludovico Varthema, viajero italiano, es el docto y prudente Garibay, cuyas son estas palabras: «Fernando de Magallanes *tenía una relación* de Luis de Berthoman, de nación boloñés, que había ido a Badán, Borney Bachian, Tidore y otras tierras de la Especiería que están debaxo de la Equinoccial, y mostraba cartas de amigos suyos escritas en la India, y además de esto, teniendo una esclava de Zamatra, que entendía muchas lenguas de aquella tierra, y un esclavo habido en Malaca...» (*Compendio historial*. Anvers, 1571. Lib. XXXV, capítulo XXXI.)

Zurita repite igualmente que «Magallanes daba crédito a lo que le decían una esclava, natural de Samatra, que hablaba diversas lenguas de la India, y a un esclavo maluco, diestro en los mares y en los reinos de aquel Oriente, y que fundaba la esperanza en *cierta relación* del susodicho Luis Berthomano, lombardo, natural de Bolonia, que había navegado por las islas que yacen debajo de la Equinoccial...» (*Anales de Aragón*; al año 1516.)

(1) Década II, lib. II, cap. XIX.

(2) Década III, lib. V de la 1.ª parte, cap. VIII.

(3) Parte IV, cap. XXXVII.

(4) *Asia portuguesa*.

rra que ay en el mundo». Los últimos renglones son decisivos, ya que, hablando de los Leyquios, concluye: «*dizen los de Malaca que son mejores onbres e mayores mercaderes e mas ricos e bien vestidos e ataviados e onrrados que los sobredichos cheys, de las quales gentes hasta agora non tenemos muncha ynformacion, por quanto non vinieron a Malaca despues que es de nuestro rey*».

Aquí se ve de manera expresa, terminantemente, ser Malaca la fuente de todas las noticias de los países sitos a Levante de aquel Estrecho, y que era fuente segura y copiosa lo sabemos por otros muchos testimonios. Hacía siglos que los indostanos y los musulimes corrían aquellos mares, fundaban reinos y erigían templos, como los de Boeroe-Boedor. En 1512, Alfonso de Alburquerque envió a D. Manuel una adaptación de un mapa javanés, adaptación hecha por Francisco Rodríguez, donde se encontraban representados, además del Golfo Pérsico, del mar Rojo, de Siam, de China, de las Molucas y de las islas de la Sonda, Portugal y el Brasil. «*Tamben vos vay um pedaço de padram que see tirou duã grande carta dum piloto de jaoa, a quall tinha ho cabo de boõa esperança, portugall e a terra do brasyll, ho mar roxo, e ho mar de persia, as ilhas do cravo, a navegaçam dos chins e gores, com suas lynhas e caminhos dereytos por omde as naos hiam...*» (1).

El manuscrito de Magallanes, con lo que él recorrió y con lo que conoció de información, aunque con la indicación de que *lo vió y anduvo todo*, fué, con muchos otros papeles, a parar a nuestros archivos oficiales. Y allí le vió seguramente Gonzalo Fernández de Oviedo, quien en la *Historia de las Indias* —y se explica muy bien de este modo— escribe que Fernando de Magallanes era «*diestro en las cosas de mar, y que por vista de ojos tenía mucha noticia de la India oriental y de las islas del Maluco y Especiería*» (2).

Argensola, acaso sobre las frases de Oviedo y con la consulta directa del ma-

nuscrito, atúvose a la circunstancia de incluirse en él hasta el archipiélago de Lieu-Kieu para asegurar que Magallanes había aportado a unas islas 600 leguas más allá de Malaca, y buscando al efecto una gloriosa ocasión, dice que Alfonso de Alburquerque, desde tal ciudad, envió a Antonio de Abreu, a Francisco Serrano y a Hernando de Magallanes con tres bajeles a descubrir las Molucas (1). En esto, como en muchísimas otras cosas, incurre en error el insigne historiador-literato. Las tres naves salieron, en efecto, de Malaca a fines de 1511; pero a una la mandó Antonio de Abreu; a la otra, Francisco Serrano, y a la otra, Simón Alfonso Bisagudo. Ninguno de los historiadores primitivos de Portugal (Castanheda, Correa, Goes, Barros, Galvao...) dicen mucho ni poco de la presencia de Magallanes en tal jornada.

Siguiendo a Leonardo Argensola escribió su libro Fernando de Navarrete, y parece trata de confirmar la opinión del aragonés con citas de Faria y Sousa, de Martínez de la Puente y de San Román, cuando precisamente ninguno de los tres, aun cuando tratan de la expedición al Moluco y hablan de Alburquerque, de Abreu y de Serrano, mencionan para nada—en momento tan de rigor—la participación de Magallanes.

A Fernández de Navarrete copió Barros Arana (2) y aun Guillermand (3), quien saca, el primero, la natural consecuencia de que si «*Magallanes tocó en Banda, pudiera reclamarse en justicia para él el que, al tiempo de su muerte en las Filipinas, había por su persona realizado la circunavegación del globo*».

Pero es el caso que, fundándose Guillermand en las afirmaciones de Fernández de

(1) «Este (Alburquerque), no contento con las primeras conquistas, envió desde Malaca a Antonio Dabreo, Francisco Serrano y Hernando de Magallanes en tres baxeles a descubrir las Molucas. Todos estos tres capitanes tomaron diferentes viajes... En este mismo tiempo, habiendo Magallanes pasado 600 leguas adelante hacia Malaca, se hallaba en unas islas, desde donde se correspondía con Serrano...» (Argensola: *Conquista de las Molucas*, páginas 6 y siguientes, edic. de 1609.)

(2) *Vida y viaje de Fernando de Magallanes*, cap. I.

(3) Página 58.

(1) *Cartas de Alf. de Alburquerque*, t. I, pág. 64.

(2) Capítulo I del libro XX.

Navarrete, éste en las de Argensola y las de Argensola en un error, todo el edificio se viene abajo.

En primer lugar, Magallanes, en su manuscrito objeto de tantas discusiones, aunque dice que vió y anduvo todo lo que describe, manifiesta, indirectamente por el poco detalle y directamente por acudir a informaciones recibidas, que gracias a éstas, y no por viaje propio, conocía lo de más allá de Malaca.

En segundo término, los primitivos historiadores portugueses hablan de la participación de Magallanes en la toma de esta última ciudad; pero aunque nos mencionan, y aun con detalle, la jornada de las Molucas de Abreu, de Serrano y de Bisagudo, para nada mencionan a aquel descubridor, ni jamás dicen fuese más allá de Sumatra.

Además, en ninguno de los muchísimos documentos oficiales referentes a la expedición salida el 1519 de Sevilla se dice, directa o indirectamente, ni jamás lo asegura él mismo, que Magallanes hubiese estado en el Moluco ni en los territorios próximos. Antes al contrario, en el *Memorial* que dejó al Rey (setiembre 1519) declarando la altura y situación de las islas de la Especiería, concluye no haciendo referencia a datos propios, sino a los de «*los pilotos portugueses que las descubrieron*».

De estos pilotos, el principal es Serrano, al que aluden los escritores de aquellos días: como Martínez de la Puente (1), vienen a decir que Magallanes se determinó a buscar la Molucas «por las relaciones de Francisco Serrano». Y en Antonio de Pigafetta, quien hizo el primer viaje de circunnavegación y hubo de tratar como amigo y muy de cerca a Magallanes, se lee que desde el tiempo en que éste «se encontraba en Malaca había sabido por cartas de Serrano, establecido en Tadoré, que existía allí un comercio ventajoso que hacer».

De la estancia de Serrano—de Serrano solo—más allá de Malaca, abundan datos indiscutibles. En 1515 escribía el Virrey

(1) *Compendio de las historias de los descubrimientos, conquistas y guerras de la India Oriental*. Madrid, 1681.

Albuquerque desde Ormuz: «me vjeram novas... de Francisco Serram que era vivo e estava em poder das jlhas do Cravo, e governara o rey e a terra toda e que viera a jlha de Bandam falar com os navios de Voss Altessa, e que se tornara outra vez a Maluco...»

León Pancaldo, al declarar en Valladolid en 1.º de julio de 1527, expresa «que oyó decir cómo en Ternate había estado un Francisco Serrano, portugués, con otros cuatro o cinco hombres portugueses y que decían que había ocho o nueve años que estaba en la dicha isla...»

Gonzalo Gómez de Espinosa, en su declaración, asegura «supo que antes que la dicha armada de Su Majestad llegase, había estado en la dicha isla un Francisco Serrano, portugués, que era grande hombre de navegación y muy amigo del Capitán Magallanes...»

Y el marinero Juan Rodríguez, hubo de decir «que nunca oyó... que en la dicha isla de Tidori, ni en ninguna de las otras islas de Maluco hubiese ido armada, ni menos de cristianos castellanos, ni de otra ninguna nación, salvo un Francisco Serrano, portugués...»

En consecuencia, nada, absolutamente nada, autoriza lo del viaje de Magallanes más al este del Estrecho de Malaca.

Y es sensible que en la recientísima obra de un docto jesuita, hecha en conmemoración del 4.º Centenario del descubrimiento del Canal de los patagones, se trasladaran casi al pie de la letra, sin observación crítica alguna, las frases de Argensola, como triste es también que en Manila se acepte como buena la opinión de Guillemard, que es la misma de Argensola vista a través de Fernández de Navarrete.

A Magallanes, para la circunnavegación del planeta, le faltó recorrer lo que hay de Malaca a Filipinas.

Es, pues, indiscutible que el primero que dió la vuelta al mundo fué, guiando a la *Victoria*, Juan Sebastián del Cano. Con razón Carlos V concedió a nuestro compatriota insigne el lema de *Primus circumdedisti me*, que adoptó como suyo propio esta Real Sociedad Geográfica.

INSTITUCION

IN MEMORIAM

—
 DON FRANCISCO GINER
 Y LA "INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA,"
 por Alvaro Albornoz.

A los reaccionarios españoles no les ha preocupado nunca seriamente la labor política de sus adversarios. Combatían a los republicanos y a los socialistas porque tenían que combatirlos, pero sin temerlos. Cuanto más violentas fuesen las campañas de los partidos radicales, mejor. Nada les convenía tanto a los defensores de las ideas tradicionales como las exageraciones y estridencias de los propagandistas de la izquierda. Así podían decir de éstos que eran los enemigos de la religión, de la familia, de la propiedad y demás consabidos fundamentos del orden social. De no haber producido el medio tal cual agitador gárrulo y truculento, los reaccionarios habrían buscado alquilones que agitaran el espectro rojo. Nada menos peligroso, y, al mismo tiempo, nada más útil que el revolucionarismo verbalista. La propaganda violenta de las ideas extremas era el auxilio más eficaz de la reacción española.

Las derechas españolas sabían bien donde estaba el enemigo. No estaba en el Congreso, en los escaños rojos. No estaba tampoco en la calle, aunque algunas veces turbase la paz pública, más superficial que hondamente, la agitación popular. Estaba en las afueras de Madrid, en la vivienda modesta y silenciosa de un pedagogo sin más fortuna que una biblioteca y un pequeño jardín. El enemigo no era Salmerón, iracundo y tonante. No era Pablo Iglesias, agrio y estridente. Era un hombrecillo menudo y nervioso, con una mirada penetrante y sagaz y una inolvidable sonrisa irónica, a quien las gentes no conocían ni de vista. De raza de oradores, y dotado de una palabra maravillosa, se recluía voluntariamente en la conversación íntima. Apasionado e impetuoso, como buen meridional,

sabía dominarse y se dominaba hasta la inhibición cuando era preciso. Era un hombre elegante y mundano, y mostraba a la vez el aire sencillo de un maestro de escuela. Era un dominador, un conductor, y tenía la paciencia sublime de oír con calma las mayores necedades. Era tan optimista, que tenía la esperanza heroica de convertir en sabios a muchos tontos y de hacer hombres de bien a muchos pillos. Era mentalmente tan fuerte como ágil; cordialmente, tan efusivo como reservado. Era contenido, encerrado en los límites de una vacación acaso más impuesta que espontánea, un hombre de acción formidable. Era don Francisco Giner de los Ríos, fundador, alma de la Institución Libre de Enseñanza.

La Institución Libre de Enseñanza: *voilà l'ennemi*. En un modesto hotel —discreta penumbra— del Paseo del Obelisco, estaba la cueva del dragón. Allí se ocultaba la hidra revolucionaria. En las austeras y limpias salas, de paz conventual, y en el pequeño jardín, de ingenua alegría, unos cuantos espíritus protervos formaban el cogollo de la nueva generación. Ideal de paz, de cultura y tolerancia, de bondad y justicia. Niños y niñas — pues imperaba la odiada coeducación — iban aspirando como una esencia — para los reaccionarios veneno sutil — el alma contemporánea. Y mientras los discípulos del maestro trabajaban en el recogimiento de sus clases, arriba, en su gabinete de trabajo, el gran pedagogo recibía como en un confesionario: advertía, aconsejaba, reprendía paternalmente, resolvía arduos problemas morales, vertía los tesoros de su espíritu sobre el corazón de sus predilectos. A veces acudían vergonzantemente, como de incógnito, algunos grandes pecadores públicos, que el maestro — correccionalista que confiaba incluso en la rehabilitación del asesino — esperaba hacer útiles a la patria.

Difícilmente, trabajosamente, la Institución Libre de Enseñanza fué haciendo su obra. No pocos hombres ilustres que hoy brillan en la ciencia, en el arte y en la política se formaron allí. Y a medida que el éxito crecía y se afianzaba, fué la Institu-

ción proponiéndose nuevos objetivos. Era preciso acabar con el estudiante español tradicional, juerguista impenitente, aunque en el fondo triste y aburrido como ningún otro de Europa; gran organizador de «piras» y alborotos callejeros; más frecuentador del garito y de la casa de empeño que de las aulas universitarias; más dado al flamenquismo y a la extravagancia bizarra que a la vocación científica y cultural. Para ello había que enviarlo a tomar aires de fuera, a conocer el mundo, a estudiar, más que en los libros, en la vida de los grandes pueblos cultos. Y era menester, además, acabar con la sórdida casa de huéspedes, higienizar material y espiritualmente el medio en que el estudiante vive; desterrar la patrona, la guitarra, la baraja y las juergas domésticas, sustituyendo todo esto por un ambiente de limpieza y pulcritud... Así nacieron la «Junta de Ampliación de Estudios» y la «Residencia de Estudiantes», a las que siguieron otras excelentes instituciones...

(*Vida Nueva*. Julio.)

LIBROS RECIBIDOS

Plans y Freyre (José M.^a).—*Nociones fundamentales de mecánica relativista*.—Madrid, Gráficas Reunidas, 1921.—Don. del autor.

Azpeitia y Moros (D. Florentino).—*Discurso leído en su recepción en la R. A. de C. E., F. y N.*—Madrid, E. Maestre.—Don. del autor.

García Mercet (D. Ricardo).—*Discurso leído en su recepción en la R. A. de C. E., F., y N.*—Madrid, Talleres Poligráficos.—Don. de ídem.

Hernández-Pacheco (D. Eduardo).—*Discurso leído en su recepción en la R. A. de C. E., F. y N.*—Madrid, Talleres Poligráficos.—Don. de ídem.

University of London.—*Phonetics. Theory of Language Study. Spoken English (For foreign Students). Sesión 1921-22.*—Don. de la Revue de l'Enseignement des Langues vivantes.

Sensat (Mme. Rosa).—*Rapport présen-*

té au III^{ème} Congrès International d'Enseignement ménager.—Barcelona, 1922. Donativo de la autora.

Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.—*Discursos leídos en la solemne sesión celebrada para hacer entrega de la medalla Echegaray al Excelentísimo Sr. D. Santiago Ramón y Cajal.*—Madrid, Talleres Poligráficos, 1922. Donativo de la Academia.

Ajuntament de Barcelona.—*Escola Ramón Lull.—Escola Pere Vila i Codina. Escoles Milá i Fontanals i Lluïsa Cura.* Barcelona, Març, 1922.—Don. del Ayuntamiento.

Idem.—*Publicacions de la Comissió de cultura.*—1922.—Don. de ídem.

Idem.—*Escoles a l'aire lliure del Parc de Montjuïc.*—Diciembre, 1921.—Donativo de ídem.

Blanco y Sánchez (D. Rufino).—*Paidología y Paidotecnia. Breve historia de la Paidología.*—Madrid, Tip. de la Revista de Archivos, 1920.—Don. del autor.

Rubió y Lluch (A.).—*Documents per l'història de la cultura catalana medieval. Vol. II.*—Barcelona, 1921.—Donativo del Institut d'Estudis Catalans.

Institut d'Estudis Catalans.—*Les pintures murals catalanes. Fascicle IV.*—Donativo de ídem.

Grandmontaigne (F.).—*Paisajes de España. Galicia y Navarra.*—Buenos Aires, 1922.—Don. de D. Martín García.

Instituto de Barcelona para la segunda enseñanza de la mujer.—*Memoria de los cursos de 1918-19 al 1921-22.*—Barcelona, A. Ortega, 1922.—Don. de D. H. Giner de los Ríos.

Lles y Berdayes (Fernando).—*La Higuera de Timón. Consejos al pequeño Antonio.*—Matanzas, Casas y Mercado, 1921.—Don. del autor.

Nonidez (José F.).—*La herencia mendeliana.*—Madrid, 1922.—Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

Jiménez de Asúa (F.).—*Células cianófilas y células cebadas.*—Don. de ídem.

Imp. de Julio Cosano, suc. de Ricardo F. de Rojas. Torija, 5.—Teléfono M 316.