

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: Calle de Francisco Giner, 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 LVI.

MADRID, 30 DE ABRIL DE 1932.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

La escuela en la República, por *D. Marcelino Domingo*, página 97.—Homenaje a Fernando Buisson, por *M. Th. Rosset*, pág. 106.—Comenio (1593-1600) por *M. Charles Adam*, pág. 109.—¿Tienen necesidad todos los escolares de un examen de orientación profesional? Una experiencia en la escuela primaria, por *M. Richard Meili*, pág. 115.

ENCICLOPEDIA

Goethe como biólogo, por el profesor *P. G. Cole*, página 118.

INSTITUCIÓN

Notas de excursiones (continuación), por *D. José M. Giner* y *D. José Ontañón*, pág. 121.—«Obras completas» de *D. F. Giner de los Ríos*, pág. 128.—Libros recibidos, pág. 128.

PEDAGOGÍA

LA ESCUELA EN LA REPÚBLICA (1)

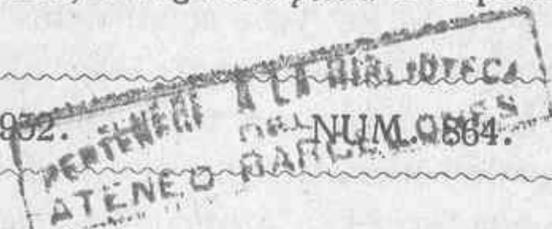
por *D. Marcelino Domingo*,

Ex Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes

El programa de una República democrática, con relación al problema de la enseñanza, queda contenido en este precepto: la escuela única. La escuela única, sintéticamente, equivale a abrir paso al talento. A borrar la desigualdad más irritante, más injusta y más perturbadora que existe: la desigualdad ante la cultura.

(1) Del *Prólogo* a su libro "La Escuela en la República (La obra de ocho meses)". Madrid, 1932.

Hablando Herriot, en un estudio sobre la escuela única, de las juventudes francesas, decía: "En Francia hay tres juventudes: la de la escuela primaria, y la escuela primaria superior o profesional; la de los Liceos y colegios, y después, de las Facultades, y la juventud de los establecimientos libres." Quería destacar Herriot con esta clasificación el siguiente hecho: que hay una juventud que no pasa de la escuela primaria en sus diversos grados; que existe otra juventud a la que le ha sido posible adquirir una cultura superior, llegando hasta las Facultades, y que se cuenta una tercera juventud que escapa a la orientación de convivencia social que a la enseñanza ha de dar el Estado, formándose en establecimientos libres. La escuela única pretende acabar con esta diversidad de categorías, haciendo accesibles a todas las capacidades económicas los distintos grados de enseñanza, e imponiendo el deber de convivir ricos y pobres en las escuelas del Estado. En España, la clasificación comprendía, en tiempos de la monarquía, un grado más. Había en España la juventud que sólo conocía la escuela primaria; la juventud que ha pasado a la Universidad; la juventud que ha recibido su cultura en establecimientos libres, y una tercera juventud, que no existía en Francia, ni en Inglaterra, ni en Bélgica, ni en Alemania, ni en Suiza: la juventud que no ha conocido ninguna clase de escuela: la juventud trágica de los analfabetos; de los europeos a quien la España monárquica no daba medios para que supieran lo menos que un hombre puede



saber: leer y escribir. ¿Era voluminosa la cantidad de esa juventud? Según los datos del censo oficial, el número de analfabetos en la población general de España era en 1920 el siguiente: Habitantes, 21 millones; analfabetos, 11 millones; o sea 52 por 100. Este es el índice de analfabetismo, comprendidas todas las edades. Excluyendo la población menor de 10 años, la cifra efectiva es ésta: habitantes mayores de 10 años, 15.307.337; analfabetos mayores de 10 años, 6.953.773; o sea 42,64 por 100. ¿Es uniforme en toda España la cifra de analfabetismo? No; el 42 por 100 representa la cifra media. Vascongadas y Navarra tienen la mínima, 33,39 por 100. Sigue después Castilla la Vieja, con 34,88; León, con 37,60; Cataluña y Baleares, con 39,71; Castilla la Nueva, con 47,70; Aragón, con 52,24; Galicia y Asturias, con 53,35; Valencia, con 58,08; Extremadura, con 64,63; Andalucía, con 66,26; Canarias, con 69,40, y Murcia, que tiene la máxima, con 70,12 por 100. ¿Va este orden de regiones en congruencia con las ciudades calificadas de cada región? No; Santander tiene 18 por 100 de analfabetos; Bilbao, 20; Madrid y San Sebastián, 21; Valladolid, 23; Barcelona, 25; Sevilla, 32; Zaragoza, 35; Valencia, 38; Gijón, 39; La Coruña, 40; Palma de Mallorca, 46; Granada, 47; Cartagena, 51; Málaga, 57; Las Palmas, 61; Almería, 63; La Línea, 66; Lorca, 74. ¿Es el analfabetismo en el campo como en las ciudades? No. En el campo es mucho más elevado. En Albacete están: Chinchilla, con 70; Hellín, con 75, y Yeste, con 83 por 100 de analfabetos. En Alicante: Denia, con 60; Cocentaina, con 64; Orihuela, con 67, y Dolores, con 73 por 100 de analfabetos. En Almería: Vélez Rubio, con 73; Gérgal, con 77, y Jorbas, con 79 por 100 de analfabetos. En Granada: Loja, con 78; Montefrío, con 79; Motril, con 80; Baza, con 81 por 100 de analfabetos. En Jaén: Orcera, con 82; Pontones, con 88; Santiago de la Espada, con 92,8 por 100 de analfabetos.

¿Disminuía o aumentaba el analfabetismo? Disminuía, pero desigualmente y con desesperante lentitud. En 1860, el número

de habitantes era éste: 15 millones; el de analfabetos, 11 millones; 72,52 por 100 de la población. En 1920, el número de habitantes es: 21 millones; el de analfabetos, 11 millones; 52 por 100 de la población. Ha disminuído, pues, el analfabetismo en 60 años un 23 por 100. La mayor disminución corresponde a Cataluña y Baleares; menor a Castilla la Nueva, Extremadura, Andalucía, Murcia y Canarias. Cataluña y Baleares han disminuído el tanto por ciento íntegro, 23 por 100; Castilla la Nueva, el 8,47; Extremadura, el 7,74; Andalucía, el 7,62; Murcia, el 7,35; Canarias, el 5,86. Fijan claramente estas cifras el volumen de esa cuarta juventud que ya desapareció en la casi totalidad de los pueblos de Europa y que constituye el número de los hombres cuyo espíritu, que puede contener innumerables riquezas, no ha sido atendido ni cultivado por nadie. La obra de la República, desde su primer día, ha tendido a redimir esa juventud. El decreto creando las 27.000 escuelas es el testimonio de este propósito. Todas las desigualdades son irritantes: la que da a unos riqueza y a otros miseria; la que otorga a unos el derecho a mandar y a otros les impone el deber de obedecer. Pero la más irritante es ésta: la que a unos, con talento o sin él, les abre las puertas de todas las instituciones de cultura, y a otros, con talento, les cierra todas las puertas. Esta desigualdad, que era una de las características de la monarquía, desaparece con la República. "La instrucción pública—escribió Condorcet—es un deber de la sociedad para con los ciudadanos. Sin otro límite que el límite que establezca en cada ciudadano su capacidad intelectual." Es el mismo Condorcet quien en su "Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique", presentado a la Asamblea Nacional en 20 y 21 de abril de 1792, año IV de la libertad, escribió estas palabras, que debieran haberse esculpido en las primeras líneas de todas las Constituciones: "No hemos querido que un solo hombre en el Imperio pueda decir en adelante: la ley me asegura una entera igualdad de derechos; pero me rehusa los medios de conocerlos: yo no debo depender

sino de la ley; pero mi ignorancia me hace dependiente de lo que me rodea. Se me ha enseñado bien desde mi infancia lo que tenía necesidad de saber; pero, forzado a trabajar para vivir, estas primeras nociones se han borrado bien pronto y no me queda sino el dolor de sentir en mi ignorancia, no la voluntad de la Naturaleza, sino la injusticia de la sociedad.”

* * *

La República tenía el deber imperativo de acabar con este índice de analfabetismo; de salvar las almas que se perdían; de resolver, en síntesis, un problema que ya estaba resuelto en toda Europa: el problema de la escuela primaria. Sin tener resuelto este problema no podía afrontarse seriamente el de la escuela única.

Este problema no podía tratarse a la ligera, con frivolidad, proponiéndose, más que la realización austera de una obra, la miserable hipocresía de una ficción. No podían abrirse escuelas en cualquier sitio, de cualquier modo, y entregarlas a cualquiera. Precisaba, ante todo, determinar la selección de los maestros. Siempre es sagrada el alma de un niño. Pero lo es sobremanera en la hora de ilusión y de responsabilidad de un pueblo; en la hora en que un pueblo ha asumido ante el mundo el compromiso de rectificar, orientar y regir sus destinos históricos. Esta hora la vive España. Hemos de aspirar a que ella perdure como una llama cálida y luminosa en el alma de los hombres... Pero si por impreparación o por debilidad, por deformación o por no haber dispuesto suficientemente los resortes morales el alma de los hombres se apagara, es deber ineludible disponer el alma de los niños para que, sean cuales sean las adversidades que cruce o los esfuerzos que se les impongan o las actividades que se les pidan, no sufran estas crisis mortales. El alma de un niño de la España de hoy es, pues, más sagrada que el alma de un hombre y más sagrada que nunca. Precisaba, por consiguiente, seleccionar los maestros, descubriendo dónde había educadores, no que tuvieran una profesión, sino que sin-

tieran religiosamente una vocación. La República, en un decreto que escribí con la honda emoción de quien labra el cimiento para una patria nueva, dispuso la creación de 27.000 escuelas en el espacio de tres o cuatro años. Para el primer año, el número de estas escuelas había de reducirse a 7.000. Era urgente, pues, poner en función estos 7.000 educadores. ¿Cómo se los escogería? El título no era suficiente derecho. La vieja oposición no era adecuado procedimiento. Se articuló un medio de selección, que tuvo la aprobación del Gobierno. Con él se sometía a los maestros a una prueba que no sólo discernía sus merecimientos intelectuales, sino su aptitud. ¿Bastaba con seleccionar a los maestros? No. Precisaba dotarlos suficientemente. La República, elevando a 3.000 pesetas el sueldo mínimo del Magisterio y consignando el de 4.000 para los maestros que obtengan su título dentro del nuevo plan de Escuelas Normales, redime al Magisterio de la indigencia; y redimiéndolo de la indigencia le alivia de preocupaciones torturadoras; y aliviándole de estas preocupaciones, abre su alma al porvenir. Sólo un alma clara y fuerte, serena y firme, optimista y audaz, puede ser el alma de un educador. ¿Bastaba seleccionar a los maestros y dotarles? No. Se imponía adecuar las nuevas generaciones de maestros para la función que España, convertida en democracia y aspirando a ser una nación de su tiempo, les confiaba. Para ello era ineludible reformar el ingreso, los planes de enseñanza y la categoría de las Normales. Se ha establecido la obligatoriedad del Bachillerado para el Magisterio; se ha convertido la Normal en escuela exclusivamente profesional; se ha dispuesto la coeducación, y sustituyendo la Escuela Superior del Magisterio por la Facultad de Pedagogía, se han abierto las puertas de la Universidad al maestro, honrándose con ello la Universidad y el Magisterio: el Magisterio, por ascender de jerarquía cultural, y la Universidad, por advertir cuál va siendo su misión y cumpliéndola. ¿Lento todo ello? No. Nunca es lenta una norma, si es segura, establece un ritmo y este ritmo no se abandona. La lentitud, en defini-

tiva, es preferible a la imperfección. Porque la imperfección, en este aspecto, si no se repara, produce un daño irreparable; y si se repara, consume en la reparación más tiempo que el que puede emplearse andando despacio, pero andando por buen camino. Más vale hacer poco que tener que deshacer o rehacer lo hecho por no haberlo hecho bien.

¿Las nuevas escuelas? El empeño ha estado, desde el primer momento de la República, en que las escuelas que se pusieran en pie fueran lo que deben ser. Es decir: no un lugar de suplicio, sino un hogar; no un edificio fétido, triste, oscuro, angosto, sino un espacio alegre, claro, aireado, con flores, con bellos lienzos que fueran regalo y enseñanza para los ojos; no una cárcel por la severidad de la disciplina, sino una comunidad identificada por la unidad de trabajo; no una isla perdida en el pueblo, sino el centro de cultura que, influyendo en la vida civil y apartada de la colectividad local, cumpliera plenamente su función social. Por ello se dotó debidamente la escuela. Se creó, primero, una biblioteca bajo sus auspicios; una biblioteca circulante de libros escogidos. Una biblioteca popular que, dentro de una red de bibliotecas extendida por toda España, recibiría, por el intercambio de libros, aquellos que fueran solicitados y que, por la franquicia postal que para este servicio quedaba establecida, irán de una a otra parte, de unas a otras manos, gratuitamente. Se apoyó, después, el sostenimiento de Cantinas escolares. Se instituyó la radio y el cine, y con ellos se acercaba a la quietud del ambiente rural el mundo de fuera; se extendían los horizontes de la aldea; entraba la ciudad en el campo. Se crearon en último término las Misiones pedagógicas. Las Misiones pedagógicas eran avanzada de la escuela donde no existía; complemento de ella, donde existía ya. Podían, en el problema de la creación de escuelas, darse dos casos obstaculizadores: el de los Ayuntamientos sin capacidad económica para disponerlas y el de los Ayuntamientos insensibles a las responsabilidades culturales. ¿Qué habría de hacerse? ¿Dejar a los Ayuntamientos que

no pudieran o no quisieran que desatendiesen su deber? No. A los Ayuntamientos evidente y probadamente pobres, el Estado les suplía en sus obligaciones y cumplía él los compromisos que los Ayuntamientos no podían cumplir. A los Ayuntamientos negligentes, les amonestaba primero; les suplía en sus compromisos, después, y, en tercer término, decretaba que no serían aprobados aquellos presupuestos locales que no cifraran suficientemente las atenciones de enseñanza.

Maestros seleccionados; cantidad con calidad de escuelas. Muy pocos años de la norma y del ritmo iniciados por la República, y España habrá realizado esta obra trascendente: resolver el problema de la enseñanza primaria. Imponiendo que ella sea laica; que en sus bancos convivan ricos y pobres; que se establezca una graduación; que los maestros vayan descubriendo los seleccionados y descubriendo en los seleccionados la modalidad espiritual de la selección, la escuela única tendrá su base. Sobre esta base, España puede edificar serena y sólidamente su porvenir.

* * *

La idea de la escuela única no es de hoy. Apunta, con claridad insuperada, en la *República* de Platón. "Vosotros, que sois todos partes del Estado—escribe—; vosotros, os diré, continuando la ficción, sois hermanos; pero el Dios que nos ha formado ha hecho entrar el oro en la composición de aquellos que están destinados a gobernar a los demás, y así son los más preciosos. Mezcló plata en la formación de los guerreros y hierro y bronce en la de los labradores y demás artesanos. Como tenéis todos un origen común, tendréis, por lo ordinario, hijos que se os parezcan; pero podrá suceder que un ciudadano de la raza de oro tenga un hijo de la raza de plata; que otro de la raza de plata dé a luz un hijo de la raza de oro, y que lo mismo suceda respecto a las demás razas. Ahora bien, este Dios previene, principalmente a los magistrados, que se fijen, sobre todo, en el metal de que se compone el alma de cada niño.

Y si sus propios hijos tienen alguna mezcla de hierro o de bronce, no quiere que les dispensen ninguna gracia, sino que les releguen al estado que les conviene, sea al de artesano, sea al de labrador. Quiere, igualmente, que si estos últimos tienen hijos en quienes se muestren el oro o la plata, se los eduque: los de plata, en la condición de guerreros, y los de oro, en la dignidad de magistrados, porque hay un oráculo que dice que perecerá la República cuando sea gobernada por el hierro o por el bronce...” Dice Platón que el alma de oro no es privativa de ninguna condición social; que se puede ser opulento y no tener el alma de oro; que se puede, en cambio, ser misérrimo y tenerla. Que la más alta clase de la sociedad es la de los magistrados, y que sólo llegando a la Magistratura las almas de oro, la República prevalecerá. Y que, por consiguiente, es deber de la República buscar, recoger, orientar y purificar las almas de oro, estén allí donde estén. Una República que no cuidase las almas de oro y permitiera que se perdiesen estéril o desesperadamente; que sustituyere las almas de oro por las de hierro o las de bronce, sería una República mercedamente desaparecida y muerta. La finalidad de la escuela única es salvar las almas de oro y constituir con ellas la aristocracia que purifique y rijan la democracia.

En la Historia de Europa destacan dos fechas aleccionadoras: Estas dos fechas señalan el empuje brioso de dos pueblos con el propósito de construir sus respectivos Estados: Francia y Alemania. En estas fechas se plantea, como fundamental, el problema de la enseñanza; y si la enseñanza ha de ser la capacitación del pueblo para la obra histórica que se ha impuesto, sólo se conseguirá en la instauración de la escuela única. Condorcet, el pedagogo de la Revolución francesa, presentó a la Asamblea Nacional, en nombre del Comité de Instrucción pública, su “Rapport et projet de loi sur l'organisation générale de l'Instruction publique”. Sus palabras en la tribuna son éstas: “No hemos querido que un solo hombre pudiera decir en adelante: la ley me aseguraba una completa igualdad de

derechos, pero se me rehusan los medios de conocerlos. No debo depender más que de la ley, pero mi ignorancia me hace que dependa de todo lo que me rodea. Se me ha enseñado en mi infancia lo que tenía necesidad de saber; pero, obligado a trabajar para vivir, estas primeras nociones se han borrado en seguida, y no me queda más que el dolor de sentir, con mi ignorancia, no la voluntad de la Naturaleza, sino la injusticia de la sociedad. Hemos creído que el Poder público debía decir a los ciudadanos pobres: la fortuna de tus padres no ha podido procurarte más que los conocimientos indispensables, pero se te dan medios fáciles de conservarlos y extenderlos. Si la Naturaleza te ha dado talento, podrás desarrollarlo, no se perderá ni para ti ni para la patria. Así, la instrucción debe ser universal: es decir, extenderse a todos los ciudadanos. Debe ser repartida con toda la igualdad que lo permitan los límites necesarios de los gastos, la distribución de los hombres en el territorio y el tiempo más o menos largo que puedan consagrarle los niños. En sus diversos grados, debe abundar todo el sistema de los conocimientos humanos, y asegurar a los hombres en todas las edades de la vida la facilidad de conseguir sus conocimientos o de seguir otros nuevos.” Si Condorcet es el genio que señala a la Francia revolucionaria su camino, Fichte es, para Alemania, la voz de su conciencia histórica. “Mediante la nueva educación —dice Fichte en sus “Discursos a la nación alemana”—queremos formar de los alemanes una comunidad en la cual todos los miembros estén movidos y animados por un mismo y único interés. Así no estableceremos una vez más la división entre una clase cultural, animada acaso del nuevo espíritu naciente de la aprobación moral, y una clase inculta, sólo accesible a la esperanza y al temor, pues esta cultura no se pondría a nuestro servicio, sino contra nosotros: nos abandonaría y la perderíamos. Por tanto, sólo nos queda llevar la nueva educación a todos los alemanes, sin excepción alguna, de tal modo, que no sea la educación de una clase particular, sino de la nación como tal; sin excepción de

ninguno de sus miembros. Así, mediante el cultivo del sentimiento interno de justicia, borraré y hará desaparecer toda diferencia de clases—aunque pueda subsistir en lo sucesivo en otras ramas del desarrollo humano—. No es, por tanto, en modo alguno, una educación popular, sino la educación nacional alemana.” No hay diferencia entre Platón, Fichte y Condorcet. Los tres sientan el mismo principio: no puede el Estado establecer una desigualdad en las instituciones de cultura. La educación, en todos sus grados, ha de ser para todos los que tengan aptitud para recibirla. Tiene derecho a recibirla quien tenga esta aptitud, sea cual sea su condición económica: tiene el Estado el deber de dársela. Un Estado que sólo instruye a quien posee medios económicos para ello es un Estado homicida. Homicida en su característica más grave, y responsabilidad más dura, porque mata lo mejor del hombre: el alma.

Siendo la doctrina tan antigua y tan noble, su realización es muy moderna. La iniciación con empeño de llevar adelante la obra se produce después de la guerra europea, y como consecuencia y fruto bendito de ella. En Alemania es la “Deutsche Lehrerverein”, Asociación de Maestros alemanes, que, reunida en Asamblea a fines de 1918, toma y aplica los siguientes acuerdos: “La escuela única, desde el “Kindergarten” a la Universidad, es en sí el derecho indiscutible de cada niño a la formación y educación en la medida de sus necesidades y de su deseo de educación, sin referencias a la riqueza, clase social y creencias de los padres. Gratuidad de la enseñanza y del material escolar para todos, y cuidados intensivos, mediante la comida y el vestido gratuitos, para los no pudientes.” La Constitución nacional de 11 de agosto de 1919 recoge, en síntesis, estos acuerdos de la Asociación de Maestros, y consagra en su artículo 146 este principio de gobierno: “La enseñanza pública se ha de disponer orgánicamente. Las enseñanzas media y superior se apoyarán en una escuela básica común para todos. Para esta organización habrá de tenerse en cuenta la multiplicidad de profesiones de la vida, y para la admi-

sión de un niño en una escuela determinada no se atenderá más que a su capacidad y vocación, no a la posición social o económica, ni a la confesión religiosa de sus padres.” El propio artículo 146 completa y posibilita este principio con la obligación siguiente: “Para el acceso de los no pudientes a las escuelas medias y superiores, la Nación, los Estados y los Municipios deberán facilitar fondos públicos, especialmente indemnizaciones por educación, a los padres de los niños que parezcan apropiados para su perfeccionamiento educativo en las escuelas medias y superiores, hasta la terminación de aquél.” En Francia son “les Compagnons” quienes postulan un ahincado propósito de llevar adelante la idea de la escuela única. Para “les Compagnons”, la escuela única atiende a estas dos finalidades: extiende la enseñanza a todos y posibilita la selección por el mérito. En 1920, con la firma prestigiosa de Fernando Buisson, se presenta en la Cámara de los Diputados un proyecto de reorganización de la enseñanza, en el que se aboga por la abolición de las retribuciones escolares en todos los establecimientos públicos de enseñanza secundaria y profesional; por la admisión por derecho y sin gastos en estos establecimientos a los candidatos reconocidos como los más capaces de seguir en ellos, con fruto, las enseñanzas; por la constitución de un fondo nacional que permita los préstamos de honor a los estudiantes o los adelantos a las familias que tengan necesidad de socorro. Desde esta fecha han surgido gran número de iniciativas: la de 1922, al discutirse la reforma de segunda enseñanza propuesta por M. Bérard; la de 1924, al constituirse en el Ministerio de Instrucción pública la Comisión encargada de articular un proyecto que permitiera la realización de la escuela única; la de 1925, con el decreto de M. de Monzie, sobre unificación de la enseñanza; la de 1926, con el proyecto de ley de M. Daladier, elevando la edad escolar hasta los 14 años y estableciendo la enseñanza postescolar obligatoria desde los 13 a los 18 años; la de 1929, extendiendo, por Herriot, las becas, que quedaban antes reducidas a la ense-

ñanza primaria superior, a las demás clases de enseñanza secundaria. Pero, en cuenta todas estas iniciativas, el primer hecho que evidencia la implantación de la escuela única es la consignación en 1930 de la gratuidad de la segunda enseñanza y la aprobación por la Cámara de un fondo de 10 millones de francos para becas de estudios con el fin de cumplir la gratuidad. Rusia llega a la concepción del problema de la escuela única más tarde que Alemania y Francia, pero en su realización va más de prisa. Instituye, como tipo de organización, las "escuelas del trabajo", cuyas características son: ausencia de exámenes para la admisión de alumnos y para su promoción de unos grados a otros; reconocimiento médico anual de los alumnos; autoorganización de los alumnos por medio del gobierno escolar; coeducación. Los grados de la enseñanza en Rusia son los siguientes: educación preescolar, de tres a otro años; escuela primaria, de ocho a 12 años; escuela primaria de segundo grado, de 12 a 15 años; escuela secundaria, de 15 a 17 años; Universidades y escuelas superiores, de 17 a 22 años, y de 22 en adelante, Institutos de investigación y cursos superiores.

¿Y España? ¿Cuál ha sido la posición de los grandes demócratas españoles ante este problema? En el proyecto de Constitución del Estado de 1873, redactado y suscrito en primer término por Emilio Castelar, se consideraban tres Poderes: el de la Federación, el del Estado y el del Municipio. Incumbe a la Federación establecer una Universidad Federal y cuatro Escuelas Normales Superiores de Agricultura, Artes y Oficios en los cuatro puntos de la Federación determinados por una ley; incumbía a los Estados el sostenimiento de un Instituto de Segunda Enseñanza en cada una de las actuales provincias, facultándoseles para fundar las Universidades y Escuelas especiales que juzgaran convenientes; era misión de los Municipios crear y mantener escuelas de niños y de adultos, procurando la gratuidad y la obligatoriedad de la instrucción primaria. Pi y Margall, en su programa de 1894, que se ha elevado a la categoría de dogma inconmo-

vible del federalismo histórico, afirmaba: "Queremos atendida especialmente la instrucción pública; libre y laica la enseñanza; libres las profesiones todas, sostenidas, sin embargo, y puestas al nivel de los mejores establecimientos del Estado, principalmente para los que quieran adquirir títulos académicos; gratuita y obligatoria la instrucción primaria; alimentados los que la reciben; relegado de la segunda enseñanza el estudio de las lenguas muertas e incluido entre los preparatorios de las Facultades de Derecho, Medicina, Farmacia, Filosofía y Ciencias; convertidos los Institutos en Escuelas elementales de Letras, Artes y Ciencias; práctico, eminentemente práctico, el sistema de instrucción en todas las escuelas." Salmerón, en su manifiesto de 1891, exponía la siguiente doctrina: "El máspreciado de todos los servicios públicos es el establecimiento de un sistema completo de educación secular, comprensivo de todas las enseñanzas necesarias para formar al hombre y al ciudadano, enalteciendo la función del Magisterio al que se ha de encomendar una verdadera cura de almas para que forme la conciencia nacional. En este sentido, el Estado tomará, desde luego, sobre sí la atención de la instrucción primaria, sin que esto menoscabe el principio general de la libertad de enseñanza ni el derecho de los Municipios y las provincias o regiones a sostener por su cuenta, y del modo que estimen oportuno, establecimientos docentes." Costa sintetizó en una frase lapidaria su pensamiento: "Escuela y despensa." Pero la escuela, ¿en qué sentido?, ¿con qué extensión? En el mensaje de la Cámara Agrícola del Alto Aragón, publicado en 1898, lo expresaba con toda claridad: "Pago de sus haberes a los maestros por el Estado. Menos Universidades y más sabios. Reducir las Universidades a dos o tres, concentrando en ellas los profesores útiles de las demás, y crear Colegios españoles, a estilo de los de Bolonia, en los principales centros científicos de Europa, para otras tantas colonias de estudiantes y profesores, a fin de crear en breve tiempo una generación de jóvenes imbuídos en el pensamiento y en las prácticas de las naciones próceres

para la investigación científica, para la administración pública, para la enseñanza y para el periodismo. Independencia de la enseñanza y de la investigación, sin censura por parte del Estado ni de la Iglesia." En las conclusiones de la Asamblea Nacional de Productores ratificó Costa este criterio, propugnando, además, por la formación de una o más Cajas especiales autónomas para colonización, interior, canales, caminos y enseñanza pública. Más rotundamente: en una conferencia pronunciada en 1900 en el Círculo de la Unión Mercantil de Madrid, con el tema "¿Quiénes deben gobernar después de la catástrofe?", decía: "Se impone contener el movimiento de retroceso y africanización del país y hacer a éste europeo, renovando hasta la raíz sus instituciones docentes y dándoles nueva orientación, conforme a los dictados de la Pedagogía moderna, poniendo el alma entera en la escuela de los niños y sacrificándoles la mejor parte del presupuesto nacional, con la seguridad de que la redención de España está en ella o en ninguna parte."

¿Están de acuerdo esos programas con el espíritu de nuestros días? No. La bandera de hoy en Instrucción pública es ésta: "pasó a los capaces"; posibilidad en las democracias de constituir la aristocracia de la inteligencia, abriendo, de la escuela a la Universidad, todas las puertas; formando las diversas instituciones de enseñanza una unidad graduada e ininterrumpida; constituyendo la igualdad ante la escuela. En síntesis: la escuela única. Es decir: la escuela primaria obligatoria y gratuita para todos, y gratuita en todos los otros grados para quien posea condiciones de talento probadas y fecundas.

* * *

Puede un país tener resuelto el problema de la enseñanza primaria: treinta niños para cada maestro; obligatoriedad efectiva de la asistencia a la escuela; manutención, vestido, residencia, y aun subsidio para los padres de los niños pobres; laicismo; convivencia de las distintas clases sociales en la Escuela del Estado; Escuelas especiales para subnormales—deficientes de inteli-

gencia, retrasados—, y Escuelas especiales para supernormales de inteligencia poderosa, avanzados. Este problema, totalmente desatendido por la monarquía, ha sido afrontado con toda resolución por la República, y quedará, en un plazo breve, íntegramente resuelto.

Puede un país tener resuelto también el problema de la enseñanza superior en el sentido de haber definido, estructurado y logrado la función de los Institutos y de la Universidad, habiendo conseguido, además, que ni una sola de estas instituciones cierre ya, por razones económicas, el paso a los capaces. Este problema se lo ha planteado también, en todo su alcance, la República. Ha establecido la selección. Ha aumentado el número de Institutos y ha dado a la segunda enseñanza la misión que le es propia: la de la formación completa de la personalidad humana con una cultura general. Ha dado a los planes de enseñanza universitaria el tono adecuado: tono que alcanzará su valor esencial en la nueva ley de Instrucción pública, cuya orientación fué señalada por mí y cuya articulación, con las colaboraciones y asesoramientos de todas las entidades interesadas y capacitadas, se confió a la alta autoridad del Consejo de Instrucción pública.

Resueltos estos problemas, ¿quedará cancelado el problema escolar? Si todos los estudiantes, al llegar a los 14 años y terminar el período de la escuela primaria, pasaran, teniendo condiciones para ello, a recibir la enseñanza superior, sí; pero en España, donde sólo entraba en la escuela primaria el 40 por 100 de la población escolar, y de la escuela primaria al Instituto sólo pasaba el 2 por 100, este problema es un problema vivo. Lo es, sobre todo, pensando que este 2 por 100 es el 14 por 100 en Francia; el 16 por 100 en Alemania y el 17 por 100 en Inglaterra. Pero, suponiendo que el porcentaje de España llegue, en su día, a ser equivalente al de los otros pueblos de Europa: y el volumen inmenso de alumnos que se dedican a oficios manuales, que se desplazan al campo, a la fábrica, a la mina, al comercio, ¿no han de recibir ya complemento alguno de cultura?, ¿no han de

ser preparados para la actividad que han escogido? Hay un analfabetismo empobrecedor de la raza, envilecedor del hombre, asesino de aquella vida moral, que constituye la ejecutoria de toda vida humana: es el analfabetismo absoluto; el analfabetismo del ciudadano a quien el Estado puso en las manos un recibo de contribución para que sostuviese las cargas públicas; puso un fusil en las manos para que diera por el Estado la vida; pero no puso nunca en sus manos un libro. Hay otro analfabetismo: el del hombre que no ha recibido la educación suficiente, porque al abandonar la escuela primaria cerró ya definitivamente su cultura; el del hombre que entró en un oficio sin conocimiento técnico alguno de lo que aquel oficio era, y que todo hubo de aprenderlo sometiéndose a la rutina de un largo aprendizaje y acomodándose a los cauces secularmente abiertos. Este segundo analfabetismo, en un aspecto, el de la cultura inacabada, es tan cruel como el primero: no llega a descubrir, a poner en pie, a destacar nuestra personalidad espiritual: la despierta para encender en ella el afán y luego enterrarle. En el otro aspecto, el de la carencia de preparación, equivale a abandonar al azar, a la intuición, al hábito, los factores fundamentales de la producción nacional. Astiez, hablando de la lucha económica, pronunciaba estas palabras definitivas: "La enseñanza técnica sigue siendo, sin contradicción, el medio más universalmente empleado para conseguir ventajas sobre los competidores. Una nación está tanto mejor armada, comercial e industrialmente, cuanto mayor es el número de sus ingenieros, banqueros, jefes de taller, obreros, trabajadores de todos los órdenes, instruídos en sus oficios."

No se intentará ofrecer como ejemplo de instituciones adecuadas para ampliación de la enseñanza primaria las escuelas de adultos. Estas escuelas españolas de adultos, que congregan por la noche, durante una hora, a los obreros cansados, no sólo no cumplen este fin, sino que lo desvirtúan en su totalidad. La ampliación de la enseñanza primaria ha de ser obligatoria y gratuita para cuantos no pasen de la enseñanza primaria a

la segunda enseñanza y a la superior. En Francia, por el proyecto Viviani, esta educación postescolar la reciben los varones de los 13 a los 17 años; las mujeres, de los 13 a los 16. En Inglaterra, la ley Fisher determina las características de la "continuation school". Los hombres representativos de este país se sintieron llamados a una acción inmediata cuando supieron que de 2.800.000 adolescentes de 14 a 16 años, el 80 por 100, salidos ya de la escuela primaria, no recibían ninguna instrucción. Este proyecto Viviani y esta ley Fisher han de darse también en España, si el Estado aspira a cumplir sus deberes con la cultura pública. ¿Y en la enseñanza técnica? España tiene dilatados campos: han de crearse Escuelas técnicas que, gratuita y obligatoriamente, preparen a los campesinos para todas las labores de la tierra. España tiene una poderosa riqueza minera: han de crearse las Escuelas que, gratuita y obligatoriamente, preparen a los mineros para todos los trabajos que en las minas han de realizarse, para todas las manipulaciones que puedan llevarse a cabo en el aprovechamiento del mineral. España tiene distintas industrias; podrá establecer muchas más con las primeras materias que produce y exporta: han de levantarse las Escuelas que, gratuita y obligatoriamente, preparen para ello. España tiene dilatadas costas; la pesca constituye una cifra importante de la economía nacional: han de establecerse las Escuelas gratuitas y obligatorias para pescadores. Ningún país ha cuidado hasta hoy tan detenida y preferentemente de la enseñanza técnica como Alemania. Sin ser un país agrícola, cuenta con 2.000 Escuelas para agricultores. Sus Escuelas técnicas se subdividen en cuatro clases: Primera, Escuelas o cursos de perfeccionamiento profesional ("Gewerbliche Fortbildungsschulen"): su objeto es instruir dentro del taller; segunda, Escuelas elementales técnicas ("Niedere Fachschulen"): preparan para jefes de industria, grande o pequeña; la enseñanza que se recibe en estas escuelas tiene una duración de dos a cuatro años; tercera, Escuelas medias técnicas ("Mittlere Fachschulen"): forman para la gran industria y la mediana un personal de administra-

dores aptos para impulsar los adelantos técnicos; cuarta, altas Escuelas o Universidades técnicas ("Hochschulen"): salen de ellas directores y agentes capaces de capitanear grandes empresas, de intentar experiencias con nuevos procedimientos, de aplicar los métodos científicos. La obligación de la enseñanza técnica es efectiva en Alemania desde el 1.º de abril de 1905. "La idea de la obligación — afirma Astiez — es aceptada por los alemanes con tanta mayor facilidad, supuesto que ellos se hallan convencidos de que, debido al desarrollo de la enseñanza técnica, bajo todas sus formas, el nuevo Imperio ha llegado a ser una potencia de primer orden." Estas escuelas técnicas han de alcanzar en España su máximo desenvolvimiento.

En síntesis: un plan racional y democrático de instrucción pública se concreta así: escuela primaria para todos; enseñanza secundaria y universitaria, no para los ricos, sino para los capaces, sean ricos o pobres. Una cultura postescolar para quienes no reciban la enseñanza superior, y una preparación suficiente para todos los empleos de la agricultura, la industria y el comercio. Este plan colocará a cada español en su puesto, y desde cada puesto, por la capacidad de quien esté en él, se realizará una obra. El español, en cultivo su espíritu, será lo que puede y debe ser, y por la ascensión espiritual del español, ascenderá históricamente España, llegando, por fin, a ser lo que aún no ha sido y lo que entrañablemente es. España, por primera vez, será ella.

HOMENAJE A FERNANDO BUISSON (1)

por M. Th. Rosset,

Director de Primera enseñanza.

El Comité de organización me ha reservado el honor, difícil, pero precioso, de rendir homenaje a Fernando Buisson, Director de Primera enseñanza, en esta serie de ceremonias y discursos.

(1) Discurso pronunciado en la fiesta conmemorativa del cincuentenario de Julio Ferry. (Del *Manuel général de l'Instruction primaire.*) (Véase el número anterior del BOLETÍN.)

Es grande nuestra alegría al tenerle hoy entre nosotros. Mejor que todos los discursos, la aclamación de maestros, alumnos y antiguos alumnos de la escuela que fundó, le atestigua el reconocimiento profundo de admiración afectuosa de todos los que, antiguos alumnos de la escuela pública, le deben el ser, hoy día, amantes de la justicia y libertad, del trabajo y de la paz. Estamos profundamente contentos de que pueda leer en los ojos de todos los sentimientos que las palabras no pueden explicar sino imperfectamente.

Mientras está entre nosotros, que sea, por unos minutos, el objeto de nuestras palabras. Hablemos de él, en su presencia, con la sencillez ferviente de nuestro afecto.

En el trascurso de este año, todos los que han celebrado la obra de Julio Ferry han asociado a la gloria del hombre del Estado el nombre de Fernando Buisson, el colaborador casi anónimo, que, en su gabinete de Director, preparaba las leyes, los decretos, las circulares; que reforzaba los datos precisos y doctrinas meditadas, los discursos de los Ministros en el Parlamento y que realizaba, bajo la autoridad de un gran nombre, las etapas sucesivas de una gran reforma metódica y perseverante. Vida de abnegación, que encuentra su única recompensa en la alegría del ideal realizado, y en la conciencia de defender el bien de todos, la idea de todos: la República.

Algunas veces, los amigos han pedido a Fernando Buisson detalles de sí mismo, y puede estar bien seguro de que nos gustaría ver cómo, en el trabajo menudo de los hechos diarios, se ha ido elaborando poco a poco su inteligencia de pensador y su voluntad de realizador. "¿A quién cree usted que puede interesar esto?", respondía. Y guardaba silencio. Y, si bien se piensa, tenía razón.

Los historiadores, cuya misión es construir un sistema de hechos que explique la conducta de los hombres y el desarrollo de los acontecimientos, buscan y reconstruyen poco a poco, con una aproximación más o menos exacta, la vida de sus héroes. Pero para los que han actuado, para los que quieren actuar, los humildes hechos de la

vida tienen menos importancia y significación que la obra misma. La obra pone al día las energías espirituales secretas y revela la personalidad profunda del obrero.

A todos nos asombra que Fernando Buisson tenga 90 años. Ciertamente que no medimos el mérito de los hombres por el número de soles que hayan visto levantarse sobre la tierra. Pero cuando se piensa que mientras preparaba una carrera universitaria no pudo entrar en las oposiciones a la Escuela Normal Superior por la debilidad de su constitución, y que hace cuatro años apenas preparaba una campaña electoral, veréis, en estos 90 años, la vitalidad, la manifestación de una energía interior indomable, capaz de imponer sus reglas y sus principios no solamente a las fuerzas del alma, sino también a las resistencias y a las flaquezas del cuerpo. Hombre de voluntad y de perseverancia, he aquí el rasgo principal de Fernando Buisson.

A los 25 años, su doctrina estaba ya hecha. De formación protestante, la razón y la conciencia fueron, desde el comienzo, los principios directores de su pensamiento y de su acción. En 1868 tomaba una parte activa en el primer Congreso internacional de la paz y de la libertad, y durante más de 50 años, sin desfallecimientos, todos sus pensamientos y todos sus actos fueron para infundir en los hombres el amor y el respeto a la libertad, la voluntad y el respeto a la paz.

Desde el principio comprendió que el porvenir está en manos de los educadores. Sin duda que los jefes de partido, los hombres de Estado, todos los que son conductores, parecen marchar, a la cabeza de los pueblos, por los caminos del porvenir, hacia la ciudad de su ensueño o de su doctrina. La experiencia nos ha enseñado que marchan a tientas en la noche de los destinos. Estos hombres, los de primera como los de última fila, van empujados por fuerzas irresistibles, y avanzan hacia un porvenir imprevisto. Pero los educadores, en su acción modesta y casi ignorada, determinan cada día este porvenir. Los hombres son su obra. Si algún día los educadores hacen de nues-

tros hijos hombres justos y pacíficos, la justicia y la paz descenderán sobre la tierra. En 1871, a los 30 años, Fernando Buisson, *Agrégé* de Filosofía, Profesor de la Universidad de Neuchatel, después de haber vencido las fatigas de la guerra y de la *Commune*, pide y obtiene un puesto de Inspector de Enseñanza primaria en París.

Pero la enseñanza primaria tal como él la concebía, la enseñanza a los hijos del pueblo, no podía ser instaurada sino en una República democrática. Los tiempos no estaban aún maduros. Tuvo que ir a través del mundo para completar experiencia de los hombres y los métodos pedagógicos. En las Exposiciones Internacionales de Viena y Filadelfia, en la de París de 1878, en informes y en conferencias, expuso su concepción de la enseñanza popular. Entonces fue cuando entró en contacto con Julio Ferry.

La República había llegado a ser la forma de gobierno de Francia, pero tímidamente, por la suerte inesperada de un voto de mayoría y por una habilidad de redacción constitucional. Los grandes hombres de Estado de aquella época, Julio Ferry, Pablo Bert, Rivière; los pensadores como Jean Macé, Pécaut, Steeg y Buisson, comprendieron que sólo la escuela primaria pública podía formar ciudadanos para la ciudad republicana, que sólo la escuela primaria podía infundir profundamente la República en el corazón del pueblo francés y construirla indestructible... Esta escuela la proyectaron y la construyeron por todas partes, en los barrios más pobres de las ciudades populosas y en las aldeas más retiradas del campo; quisieron que hubiese por todas partes maestros y maestras inclinados sobre el alma misteriosa de los pequeños y preocupados con el objeto exclusivo de educar a los niños en la dignidad y el deber de hombres libres, de ciudadanos iguales y de corazones fraternales. Esta escuela pública la idearon y la hicieron gratuita, para que la pobreza dejase de ser una inferioridad espiritual e irremediable; la quisieron obligatoria, para que ningún egoísmo, ninguna indiferencia encerrasen jamás a un niño en la ignorancia; la proyectaron y la hicieron laica, para que fuese el lazo de

unión y el vínculo entre todos los niños; para que fuese, por la tolerancia y el respeto mutuo, la iniciación a la fraternidad humana.

Esta escuela pública, gratuita, obligatoria, laica es la que hace cada día más, de la Francia de nuestros padres, la patria del Trabajo, de la Justicia y de la Libertad.

Y aquí, como jefe de la enseñanza primaria, es mi deber y mi alegría dedicar un recuerdo a los hombres de Estado y a los administradores, a los profesores y las profesoras que en toda Francia, desde hace 50 años, han trabajado para que la escuela pública fuera verdaderamente, a los ojos de todos, la escuela para todos los niños. Rodeados de suspicacias, y a veces de odios, luchando a pecho descubierto contra las hostilidades encubiertas o declaradas, dedicaron toda su vida a sus alumnos. El prestigio de nuestra escuela es su obra. El valor intelectual y moral de nuestro pueblo, a ellos lo debemos. No olvidemos nunca lo que hicieron y lo que fueron, y sigamos siempre su ejemplo.

Durante 17 años, Fernando Buisson edificó y dirigió esta enseñanza primaria, y la obra vibra aún por el impulso del obrero. Un día dejó su despacho de Director. Es la suerte común. A fuerza de ser el constructor y el director, es preciso, un día, para que la obra continúe, confiarla a otras manos. En la misma República ateniense, los ciudadanos se cansaron de la autoridad de Aristides, porque ellos estaban saturados de su justicia. Es éste el precio de las democracias. En 1896, cuando Fernando Buisson bajaba la escalera del Ministerio, podía salir sin miedo y sin reproche; la escuela primaria pública estaba hecha.

Profesor en la Sorbona, diputado, presidente de la Liga de la Enseñanza, presidente del Comité radical y radical-socialista, presidente de la Liga de los Derechos del Hombre, premiado con el premio Nobel de la Paz, continúa actuando durante 35 años, en la paz y en la guerra, y siempre todas sus actividades tienen el mismo objeto: justicia y paz, libertad y fraternidad. Otros han ensalzado y ensalzarán con más autori-

dad y competencia que yo al hombre político y su vida pública. El juicio unánime lo proclama hombre honrado, gran ciudadano. Diré sencillamente que, para nosotros, los de la enseñanza primaria, sigue siendo en 1932, como en 1879 y como en 1896, el jefe, el guía, el director de la enseñanza primaria.

Y aquí volvemos a encontrar el privilegio extraordinario de Fernando Buisson. Treinta y cinco años después de haber dejado la dirección de la enseñanza, está aquí, testigo del increíble desarrollo de esta enseñanza; está aquí para poder asistir a las manifestaciones de reconocimiento de todo un pueblo. Más aún: ha visto cómo esta escuela, su escuela, formaba pacientemente las generaciones sucesivas para los deberes y las tareas democráticas; preparaba de año en año, para la tercera República, a los ciudadanos que, en los días laboriosos de la paz, edificaron la prosperidad material y la grandeza espiritual de Francia, y que, en los días horribles de la guerra, han sabido, si no alegremente, por lo menos resueltamente, dar su vida para mantener y salvar lo que sólo da sentido y valor a toda la vida humana: la libertad de los hombres, la independencia de los pueblos. No es posible, para un hombre, más alta recompensa.

Esta escuela, la institución más viva y más sólida de nuestra democracia, no es perfecta ni está acabada. El esfuerzo de educación, como el esfuerzo científico, como el progreso humano, no tiene término, y a cada paso adelante descubre horizontes más vastos y nuevas tareas.

Sabemos bien el programa: casas-escuelas que construir o reconstruir, claras, alegres, soleadas; moblajes escolares que renovar, más prácticos, más humanos; material de enseñanza que perfeccionar o que crear; métodos y programas que simplificar y completar, para hacerlos más rápidos y más eficaces; obligación escolar que reforzar y prolongar: ¡qué de tareas se imponen a nosotros; qué de esfuerzos hemos de realizar; qué de dificultades habrá que resolver! Paciencia y perseverancia. Llegaremos hasta el final. Si cada uno de nosotros, consciente del gran deber patriótico y

humano que le incumbe, cumple, en su puesto de trabajo, con todo corazón, todo su deber de educador, de administrador, de ciudadano, la casa-escuela, la casa en donde se preparan los destinos de Francia, se alzarán cada día más bella y más alta, más vasta y más luminosa.

Querido y gran maestro: usted es para nosotros el vivo testimonio de lo que puede un gran corazón consagrado a una gran obra. Para ser vuestros continuadores, de usted, del primer maestro de Francia, nos será preciso trabajar y trabajar siempre. ¡Ojalá que su ejemplo nos dé fuerza y ánimo para trabajar como usted, toda nuestra vida, por la infancia y por la escuela, para la liberación de los espíritus y para el progreso de los hombres en el amor a la justicia y en el respeto a la verdad!

COMENIO

(1593-1670) (1)

por Charles Adam,

Miembro del Instituto de Francia.

(Conclusión.)

Comenio no fué solamente un gran pedagogo; se jactaba también de ser un filósofo. Aquella "puerta abierta", por la que se entraba a conocer las palabras de las lenguas, *Janua Linguarum*, había de tener, para hacer juego con ella, una "puerta abierta" que diese entrada al conocimiento de las cosas, *Janua Rerum*, "Puerta de la Sabiduría" (entiéndase también "la ciencia"), *Sapientiae Porta*, como llega a llamarla también. El título que adoptó para una gran obra, sobre esta materia, es significativo: *Pansophia*. Por otra parte, tomó esta denominación de un predecesor suyo, Petrus Laurenbergius; pero la entendía de otro modo que éste. La *Pansophia* de Laurenbergius era una sabiduría completamente profana, siguiendo a Aristóteles: ni una sola palabra de Cristo, fuente de toda sabiduría, según Comenio. Para él, la sabi-

duría universal no podía ser sino cristiana, *Pansophia christiana*.

Toda su vida meditó sobre esta materia, que llegó a ser causa de serios disenti- mientos entre él y sus protectores, y sin duda le fué doloroso tener que dividirse entre sus obligaciones, que lo reclamaban completa- mente, y sus preferencias secretas. Un primer bosquejo, publicado, por cierto, sin su conocimiento, el año 1637, en Inglaterra, bajo el título: *Porta sapientiae sive Pansophiae Christianae Seminarium*, y otro más tarde, en 1639, "Avanzada" o "Mensajero" de la *Pansophia*, *Prodromus*, provocaron una impaciente expectación; se veía ya en él a un organizador de la investigación científica, del mismo modo que su *Janua Linguarum* había anunciado a un reformador de los estudios. En 1642, sus amigos ingleses no le dejaron salir de Inglaterra sin antes haber obtenido de él la promesa de que se ocuparía principalmente de esta *Pansophia*. Pero en Suecia, Oxenstiern, hombre de Estado y, por consecuencia, muy práctico, le aconsejó insistentemente que dejase su *Pansophia* y no trabajase sino en la reforma escolar, para realizar la cual, por otra parte, se le pagaba. En cambio, la reina Cristina, enamorada de la filosofía, le instó a que acabase cuanto antes aquella gran obra. Comenio habría querido satisfacer a todo el mundo, y de tiempo en tiempo, para calmar impacencias y responder a requeri- mientos, interrumpía sus trabajos peda- gógicos y publicaba, por lo menos, un bos- quejo de lo que se proponía publicar. La obra parecía estar casi acabada, cuando el incendio de Leszno la destruyó en 1656. Comenio tuvo que comenzar nuevamente su trabajo; pero ya no era joven, y adel- antaba poco, aunque siempre estimulado por sus amigos de Holanda. Comparaba su caso al de un río, que a medida que se aleja de su origen, lleva una masa de agua más considerable. En enero de 1670, con- valeciente de una enfermedad que había in- terrumpido su obra cerca de cuatro meses, pedía al cielo que le concediese vida bas- tante para acabar su *Pansophia*, comenza- da hacía tanto tiempo y que muchos espe- raban. Pero algunos meses después murió

(1) Véase el número 862 del BOLETÍN.

sin haberla terminado. ¿Debemos lamentarlo mucho? Para decidir, veamos su actitud en relación con el juicio de un verdadero filósofo.

Descartes fué consultado por algunos amigos suyos sobre el valor de la *Pansophia*, anunciada por las dos publicaciones de 1637 y 1639, y se trasmitió su respuesta a Comenio. Este la mencionó, entre otras muchas, como la única recibida de un católico romano: Descartes no aprueba su proyecto "porque mezcla en él la teología", *ob theologiæ mixturam*. Pero un luterano no la aprobaría tampoco, por la misma razón, y también porque sospecharía una maquinación para introducir fraudulentamente el calvinismo bajo el aspecto de la filosofía. Aún más (y esto debió ser principalmente sensible para Comenio): un correligionario de su propia Iglesia señala el peligro de la mezcla de las cosas divinas con las cosas humanas, del cristianismo con el paganismo, de la luz con las tinieblas.

Poco después, cuando Comenio iba de Inglaterra a Suecia, sus amigos lo detuvieron en Holanda, y lo llevaron a Leyden a visitar a Descartes, que vivía en un retiro muy agradable, cerca de la ciudad, en Endegeest. Esto fué a fines de junio o principios de julio de 1642. La conversación duró cuatro horas. Descartes reveló—dice Comenio—los secretos de su filosofía; y Comenio sostuvo que todo conocimiento humano que no viene sino de los sentidos y del razonamiento es imperfecto: tiene como un agujero. Se separaron, sin embargo, como buenos amigos: Comenio animó a Descartes a publicar sus *Principios*, cosa que éste hizo al año siguiente (más exactamente, dos años después, en 1644), y Descartes le aconsejó que madurase sus ideas, diciéndole que él, por su parte, se situaría en el terreno de la filosofía, sin aventurarse más allá. Así, dice, se encontrará en mí "una parte" (quería decir una parte de la ciencia universal); "pero con usted se tendrá "el todo". Estas fueron sus últimas palabras; y Comenio las refiere en serio, sin darse cuenta, a lo que parece, de la ironía.

Comenio, a su vez, queriendo juzgar

también a Descartes, aprovecha la ocasión para juzgar al mismo tiempo a Copérnico. No menos que las novedades de la filosofía le atraían las de la astronomía; la Tierra era siempre, a sus ojos, el centro del mundo, alrededor del cual giran las esferas celestes y el firmamento. Esta obra fué de las que perecieron en el incendio de Leszno en 1656: *Refutación de la filosofía cartesiana y de la astronomía de Copérnico*. Comenio lo sintió hondamente, porque, según decía, en ella había puesto sus cinco sentidos. En 1659 publicó otra refutación; pero sobre todo le hizo impresión, en 1667, un escrito anónimo: "La filosofía, intérprete de las Sagradas Escrituras", *De S. S. Scripturarum interprete Philosophia*, que le envió su amigo Serarius. Como se podía prever y como él había temido, en nombre de los principios cartesianos, la crítica racionalista tomaba la ofensiva. Poco después, Spinoza iba a dar un ejemplo modelo de ello en su *Tratado teológico-político*. El movimiento prosiguió para no detenerse ya.

Comenio acomete, pues, una refutación en regla de la filosofía de Descartes, refiriéndose a los artículos que cita de los *Principia*. No le seguiremos en este camino. Nos explicamos, de paso sea dicho, las reservas de Compayré y de Buisson con respecto al filósofo.

En dos puntos, sin embargo, se acerca Comenio a Descartes, aunque quede todavía bastante alejado de él. Adopta, como primera regla de su método, la descomposición del objeto que se quiere conocer en tantas partes como sea necesario para ello. Este análisis es el comienzo del conocimiento. Se reúnen después todas estas partes, poniendo cada una en su lugar, y reconstituyendo el todo; aquí tenemos la síntesis, esencial progreso en el conocimiento. Pero a estas dos reglas Comenio añade una tercera, que es la de comparar el objeto con todos los objetos del mismo género; éste es el método comparativo o sincretismo, según él, indispensable perfeccionamiento del conocimiento. Y vuelve a tomar el ejemplo clásico (que se encuentra también en nuestra "Lógica de Port-Royal"): para conocer un reloj, se desmontan primera-

mente todos los resortes, todas las ruedas; después se le arma de nuevo y se pone el mecanismo en marcha. Pero esto no basta; además hay que examinar los parecidos y las diferencias de este reloj con los demás modelos. Es inútil desmontar un objeto y volverlo a armar, si se le considera aparte, de un modo aislado. Es preciso compararle con los objetos del mismo género para llegar a su conocimiento perfecto. Comenio dice también un conocimiento "claro y distinto", y éstos son los propios términos de Descartes. Pero a las dos condiciones exigidas por nuestro filósofo, análisis y síntesis, Comenio añade una tercera, el método "sincrético", que no era el menos importante a su juicio; sin duda porque no limita su visión a una nación sola ni a una sola religión, las suyas, sino que comprende todas las religiones y las naciones, en una misma mirada de conjunto, que se eleva, como veremos, a consideraciones superiores de universalidad y de unidad.

En otro punto se aproxima también Comenio a Descartes, y aun coincide con él más de lo que creyó. Nuestro filósofo distinguía dos partes en el alma: el entendimiento y la voluntad. Comenio no cree que esto sea suficiente para explicar toda nuestra actividad, y agrega una tercera parte, que es precisamente la facultad de obrar, de hacer obras útiles y buenas. Saber, querer, poder: con esto, según él, se tiene todo el hombre. Se reconoce aquí al hombre de acción, que no se contenta con el simple pensamiento, ni aun con hacer bellos proyectos en su gabinete de estudio, sino que se propone, además, obrar en el exterior con la palabra y con el ejemplo, con sus predicaciones, con sus creaciones y organizaciones de escuelas, y su reforma de la enseñanza; en una palabra, como se ha dicho con razón, es un verdadero apóstol, ante todo, un apóstol de la educación. Recomendaba que se enseñase desde la infancia a tres cosas: a pensar o a reflexionar, a hablar o a expresar las ideas, y una tercera, que no es la menos importante: a obrar. La acción en esta edad no debe consistir sino en pequeños trabajos manuales que ejerciten la inteligencia y la atención, añadiendo a esto una cosa tan útil como

una mano hábil y segura. Este poder de hacer algo, que adquiere así el niño, le da el gusto por la realización: comenzando por las cosas pequeñas, va elevándose poco a poco hasta las cosas serias. La escuela se convierte así en una preparación para la vida, una vida que se hará más amplia, más elevada, y no solamente la del individuo, sino la de la nación, y hasta la de la humanidad entera. La escuela, dice Comenio, debe ser como un taller donde se hace aprendizaje de humanidad, *officina humanitatis*.

Somos así llevados a la *Pansophia*, a la Sabiduría o a la Ciencia universal. En suma, es éste el conjunto de conocimientos humanos, pero contemplados desde el punto de vista de la Biblia y sobre el plano bíblico. La enseñanza consiste en dar, ante todo, al niño una primera idea de todas las cosas. Su mirada no puede ir más lejos; basta con que se le haga volver los ojos hacia todos los lados. Después, a medida que avanza en edad, es el mismo espectáculo, repetidas veces, el que se extiende cada vez más ante su vista. Está colocado sobre una cumbre: alrededor de él se abre primeramente la vecindad inmediata; después, la claridad se extiende poco a poco, según el alcance más o menos grande que se dé al espíritu. Los progresos del conocimiento pueden representarse por varios círculos concéntricos, que van ensanchándose. Para cada círculo nuevo, se vuelve al centro, que es el punto de partida, pero es para volver a salir y sobrepasar el círculo precedente. Esta concepción de un aprendizaje, que hoy se llamaría "integral", procediendo por agregaciones sucesivas, recuerda la fórmula "un poco de todo", o, mejor aún, "ideas de todo".

He aquí en qué sentido Comenio era un filósofo. Si fuese suficiente para esto tener un método, él tenía el suyo propio, parecido en dos reglas al de Descartes, que piensa completar con una tercera regla suya. Pero desconoce la primera, la principal, la que precisamente caracteriza la reforma cartesiana, y que hace que un filósofo lo sea verdaderamente: "No admitir jamás por verdadera una cosa mientras no se conozca verdaderamente como tal."

Pero ¿es que basta, para ser filósofo,

tener un principio de conocimiento que sea al mismo tiempo un principio de acción? Comenio tenía uno, ciertamente; pero lo tomaba de la Biblia, y lo amalgamaba con los sentidos y el razonamiento. Por una ilusión singular, creía siempre pensar libremente: *philosophandum est "libere" ad sensus, intellectus, Scripturæque dictamen.*

Por último, si para ser filósofo hay que idear un sistema, hay que reconocer que Comenio no nos ha legado ninguno; y no podía hacerlo, por falta de una idea directriz, de una idea maestra, a menos que se considere como tal idea la del Dios de la Biblia y del Evangelio, la del Dios de las Escrituras. Pero, en este punto, no hubiese podido sino rehacer una *Summa* a la manera de santo Tomás, "el Doctor angélico", de quien habla, por otra parte, con verdadera simpatía, no pidiendo otra cosa que morir como él, "con la Biblia en la mano, en los labios y en el corazón, y diciendo: Lo que está en este libro es lo que yo creo".

¿Tocamos aquí el fondo del alma de Comenio? ¿O hay que penetrar aún más adentro? ¿Qué pretende ser? ¿Pedagogo? Más que esto. ¿Filósofo? Más aún. El título que reivindica, ante todo, es el de teólogo. Este fué, sin embargo, un teólogo de una singular especie: teólogo sin teología (como antes filósofo sin filosofía), es decir, sin doctrina determinada, sin dogma y sin formulario. La creencia de los Apóstoles, el *Pater* y, como regla de conducta, los diez mandamientos: tal era, según decía, toda su profesión de fe y su fórmula de oración.

Por ello se mantuvo apartado de las sectas, por encima de ellas, mejor dicho; dominándolas. En Inglaterra ya, cuando su estancia de 1641-42, quiso poner término a las discusiones de los protestantes. A su llegada a Suecia, Oxenstiern le promete primeramente un buen recibimiento por parte de los obispos luteranos, porque decía: "tú no eres calvinista, sino husita". Más tarde, sin embargo, fué sospechoso de calvinismo a los ojos de aquellos mismos obispos: ¿no había estudiado principalmente en Herborn y en Heidelberg, dos

Universidades alemanas que seguían a Calvino? Pero, por el momento, Oxenstiern, no pudiendo retenerle en Suecia y no queriendo que se alejase demasiado, si volvía a Polonia, le aconsejó que fuese a Elbing, pequeña ciudad de Prusia, y esto por una razón bien curiosa: "Allí, decía él, estarás tranquilo; son indiferentes en materia de religión. Hay luteranos y hay otras sectas reformadas: todos, para sus sermones, utilizan el mismo púlpito en los mismos templos, y para los sacramentos, los mismos altares." Sospechoso de calvinismo entre los luteranos, los católicos, por otra parte, no le consideraban tan alejado de ellos. Hasta intentaron un día convertirlo, aunque sin éxito. Era él más bien quien hubiese querido atraer hacia sí a tales adversarios.

Su sueño, ya lo hemos dicho, era reunir todas las Iglesias en una sola, que sería verdaderamente católica, es decir, universal. La Iglesia romana no quedaría excluida en esta agrupación: ¿no es la madre de todas las Iglesias cristianas, aunque muchas de sus hijas se hayan separado de ella? Las diferencias de culto no son obstáculo insuperable, ni siquiera lo es, aunque sí más serio, las diferencias de dogma, ya que la religión verdadera consiste en dos cosas principalmente: la fe y las obras. Comenio tiene, a lo que parece, interés en extender esta idea entre la juventud. En el capítulo de la *Janua Linguarum* titulado "El Templo o la Iglesia", el *Templo* concluye así: "Las ceremonias no son las mismas en todas partes, ni la forma de instituir los ministros de la religión; pero esta diversidad no es perjudicial o nociva, *innocua seu inocua est*; tales ritos son puras "adiaphorias" o cosas indiferentes (pongamos simples formalidades), *mera adiaphora vel res indifferentes*. Este aserto repetido podría parecer temerario, y sin duda inquietó las conciencias timoratas, pues en una edición posterior aparece la frase abreviada: *disparitas haec innocua est*, esta diversidad no es perjudicial, sin más. Las palabras "cosas indiferentes" no figuran ya. Por lo demás, no se trata de indiferencia con respecto al sostenimiento religioso, sino solamente en cuanto a la forma exterior del

culto (quizás lo que más estiman los fieles) y en cuanto a fórmulas estrechas de sistemas teológicos (lo que más estiman los teólogos).

Otra condición necesaria para la reconciliación general es que la naturaleza humana no sea rebelde a ello. Pero el hombre ¿no es, al decir de los rigoristas, radicalmente malo? Ciertamente, Comenio cree en el pecado original, con sus funestas consecuencias: la expulsión de nuestros primeros padres del paraíso terrenal y el castigo de toda su posteridad por su culpa. Pero nuestra lamentable condición presente, y sobre todo la muerte, ¿no son un castigo suficiente, sin que nuestra alma, además, lleve en sí un vicio indestructible? Un texto curioso revela quizás el pensamiento íntimo de Comenio sobre este punto. Ya hemos visto que creía firmemente en los ángeles; creía también en los demonios, que son ángeles caídos y castigados. Las almas piadosas están protegidas por ángeles guardianes en este mundo; pero Comenio no piensa que cada criatura sea, además, atormentada por un demonio a quien sea preciso, ante todo, exorcizar. “Eso que algunos afirman, dice, en su *Janua Linguarum*, de los dos genios asignados a cada uno, uno bueno y otro malo, no es cierto.” Así, hablando del bautismo, añade, en un paréntesis, que en los católicos romanos, este sacramento se administra con un exorcismo previo (*apud catholicos romanos cum exorcismo*); pero el paréntesis desaparece en una edición posterior, y estas simples palabras lo reemplazan, sin que se haga mención de Roma: el bautismo se hace en unos lugares con exorcismo y en otros sin exorcismo, *alibi cum, alibi sine exorcismo*, como si se tratase de una cosa indiferente. Comenio no creía en el mal radical; y los luteranos se equivocaban profundamente al sospechar que era calvinista.

Pero, sin hacer intervenir a lo sobrenatural, ¿no se encuentran naturalezas (y aquí vuelve a aparecer el pedagogo) de quienes no se puede obtener nada sino obligándolas? La objeción se encuentra en uno de los dramas escolares que tanto gustaban a Comenio. He aquí la respuesta: No sólo

son las naturalezas generosas las que piden ser conducidas por la razón; toda criatura humana quiere ser tratada humanamente. Es Platón quien responde así: pero Comenio hace suya la respuesta. Su divisa, que se encuentra en la primera página de sus tratados, y que él quisiera ver grabada en las puertas de todas las iglesias, es la siguiente: Que todo se desarrolle aquí dentro de la libertad; que sea desterrada la violencia: *Omnia sponte fluant, absit violentia rebus*.

Optimista (y en este mundo es quizá de lo más difícil que lo sea un teólogo, sobre todo un teólogo reformado), Comenio lo es desde el fondo de su alma. Ya, en su *Prodromus*, en 1639, anuncia la reconciliación general, la pacificación universal. Oxenstiern, a quien este pasaje había impresionado, le interroga así, a su paso por Suecia: “Entonces, ¿esperas que vendrá una era de luz, una era de religión, una era de paz, lo que se llama una edad de oro?” “Sí; cierto que la espero”, responde Comenio con una dulce sonrisa. Pero entonces el canciller, tomando una actitud severa, dice: “¿Piensas seriamente lo que dices, o se trata solamente de una broma?” Comenio contesta que él no se permite bromear en materia tan grave: no se burla nadie de la Iglesia de Dios. Y esta esperanza que guarda es su consuelo, es lo que le sostiene en la ruina de su Iglesia y de su pueblo. En vano Oxenstiern le objeta con un texto de la Escritura: la paz estará lejos de reinar sobre la tierra hasta que Cristo venga en el Juicio Final. Este texto, según Comenio, es solamente una sombra que hace resaltar mejor la luz del cuadro. Otros textos predicen, en cambio, el triunfo definitivo de la Iglesia. A lo cual el canciller, dejando el lenguaje del teólogo y tomando el de un hombre de Estado: “Nosotros, dice, los que estamos en el Gobierno, vemos cuán fácil es suscitar cuestiones con los pretextos más fútiles, y qué trabajo cuesta sofocarlas después. Por todas partes no se ve sino disensiones: “¿de dónde puede venirte esta esperanza de purificación?” “De las Santas Escrituras y de la razón”, afirma Comenio. Oxenstiern le escuchó con aten-

ción, le despidió deseándole... la bendición de Dios.

Pero si tal es el objeto final, ¿cómo alcanzarlo? Pueden considerarse dos aspectos distintos: unión de las Iglesias y unión de las naciones. Las dos cuestiones, la política y la religiosa, son bien difíciles de resolver. ¿Por dónde comenzar? Comenio mira su Iglesia checa como la mayor de las Iglesias reformadas. Con Juan Huss, en efecto, más de un siglo antes que Lutero y Calvino, por primera vez, toda una nación había abrazado la reforma religiosa. Se habían hecho anteriormente tentativas del mismo género, pero aisladas, o en grupos menores, cuando no individuales, mientras que en aquella ocasión era Bohemia entera la que había lanzado un llamamiento a las conciencias sublevadas contra los abusos de Roma. Esta primacía de la Iglesia checa, esta especie de derecho de mayorazgo, que la coloca por encima del luteranismo y del calvinismo, ¿no le autoriza a dirigirse a todas las confesiones y a intentar la unión de todas a su alrededor?

Pero la unión de los corazones (pues no otra cosa es la religión) ofrece más dificultades aún de realizar que la de los espíritus. Por eso, antes de extender a todas las Iglesias esta unidad, que es ya la de los Hermanos Moravos (*Unitas fratrum*), Comenio sueña con establecer la universalidad de las sociedades humanas. Pero, como instrumento indispensable para esto, ¿no es necesaria una lengua universal? Para tal objeto, en aquel tiempo, el latín era el más indicado.

Borrar las diferencias de lenguaje es acercar singularmente los espíritus, y atenuar, si no anular, las diferencias existentes entre ellos. Pero para esto es preciso reunirse; que los delegados de las naciones cambien sus ideas y busquen en común la conciliación de sus intereses. Esto estaba bien en el espíritu de Juan Huss. Dos siglos antes, el primer rey husita de Bohemia, Jorge Podiebrad, proponía ya una Sociedad de Naciones, cuyo presidente hubiese sido, en aquel tiempo, el rey de Francia. Comenio se dirige entonces a Luis XIV para que convoque un Congreso o un Con-

cilio (todos los soberanos, incluso el Papa, asistirían a él) que ponga fin a las guerras y asegure la libertad de los pueblos. ¡Tal confianza tenía en el poder de la verdad! Basta con que ésta aparezca claramente; al momento se hace oír, se hace admitir por sí misma y se defiende por sí sola. Pero, para esto, hay que deliberar, hay que decidir todos reunidos, sin excluir a nadie. Cuando se trata del bien de todos, que todos sean oídos. No debe ser prerrogativa de ninguna nación el poder decir: "que nada de lo que me interesa se haga sin mí"; éste es un privilegio concedido por el cielo a todo el género humano. Si no se hace caso de él; si, como dice Comenio, decidimos los unos sin los otros sobre los asuntos ajenos, no habrá sino sospechas, quejas, disputas, violencias, guerras, desastres sin fin. En el Consejo se oirá, ante todo, a las naciones pequeñas que reclaman, con pleno derecho, su lugar en el Consejo al lado de las grandes. Y Comenio no se limita a la teoría. Uno de sus últimos escritos, en 1667, se dirige a dos potencias beligerantes, Inglaterra y Holanda, antes de que comiencen las hostilidades. Tiene por título: "Mensajero de paz" o "Angel de paz", *Angelus pacis*, y por encima de los ingleses y de los holandeses dispuestos a llegar a las manos, se dirige a todas las naciones de Europa, y aun a todos los pueblos del mundo. ¿Y no había dicho, en otra parte, que todos nosotros somos cosmopolitas, "ciudadanos del mismo mundo" y, agrega, "de la misma religión?" El prefacio está dedicado a todos los europeos, *ad omnes europæos*.

Pero este espíritu europeo, que hoy día diríamos "internacional", no perjudica en nada a lo que se podría llamar su "nacionalismo". Nadie mejor que él supo conciliar los dos, llevando a cada uno al extremo. Durante toda su vida se esforzó en buscar protectores para su pueblo y para su Iglesia, inseparables en su espíritu. Después de la muerte de Federico el palatino, que fué rey de Bohemia un invierno, y de la del rey de Suecia, Gustavo Adolfo, en quien había puesto tantas esperanzas, exhortó a Oxenstiern para que auxiliara a sus hermanos desterrados; después a los

príncipes de Transilvania, a Segismundo Ragoczy, yerno del palatino Federico, a Jorge Ragoczy, y entre estos dos, al rey de Suecia Carlos Gustavo; después al príncipe Ruperto, hijo del mismo Federico, y finalmente, desesperando ya del éxito, al rey de Francia, Luis XIV. La palabra "Francia" era para los pueblos sinónimo de libertad. Al mismo tiempo, para reconfortar a sus hermanos sometidos a tan duras pruebas, escribió en checo unos consoladores discursos, que debían tener aún, dos siglos y medio más tarde, una acción bienhechora sobre las almas angustiadas durante la gran guerra. Son: "El Laberinto del Mundo" y "El Paraíso del corazón", acabados en 1623 y publicados en 1631, y el *Centrum securitatis*, publicado en 1633, que data de 1626. He aquí títulos bien significativos: "Los Afligidos", en 1650; nuevamente "Los Afligidos", en 1624; otra vez "Los Afligidos", en 1650, con el subtítulo siguiente: "Gemidos de la tórtola cautiva en las rocas escarpadas". Y todavía, en 1660: "La triste voz del pastor que dice adiós a su rebaño disperso." Recordemos, sobre todo, el "Testamento de la Unidad (era éste el nombre de su Iglesia, Unidad de Hermanos), madre moribunda", en 1650, después de los tratados de Westfalia. Al comienzo de la guerra de los Treinta Años, se habían hecho promesas, se habían contraído compromisos. Un consejero de la reina Cristina, a quien insinuaron que los calvinistas no debían ser comprendidos en la paz religiosa, respondía en 1646: Los compañeros de guerra deben seguir siendo compañeros de paz: *erant armorum socii, pacis quoque socii debent esse*. Pero en Münster se olvidaron de Bohemia, que solamente pedía ser tratada como miembro del cuerpo germánico: se le abandonó, como uno de sus Estados hereditarios, a la casa de Austria, enfeudada en Roma. ¿Se había perdido toda esperanza? No, proclamó Comenio; y, padre común de todos sus fieles, les conjuró para que conservasen su fe y siguiesen manteniendo el ministerio de su culto. ¿No había respondido a las palabras escépticas de Oxenstiern, en 1642: Jamás se debe perder la esperanza, aunque todo parezca desespe-

rado, *nunquam esse desperandum, etiamsi videantur omnia desperata*. Pero con esta confianza absoluta en los destinos de su país conservaba también la preocupación constante, tan filosófica, de universalidad y de unidad, a la vez en la ciencia, la política, la religión. Poco después, un filósofo, Spinoza, había de considerar todas estas cosas, siguiendo una fórmula célebre, "bajo la forma de eternidad", *sub specie aeternitatis*. Sin elevarse a tal altura, Comenio las consideró siempre, por lo menos, "bajo la forma de universalidad".

¿TIENEN NECESIDAD TODOS LOS ESCOLARES DE UN EXAMEN DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL?

UNA EXPERIENCIA
EN LA ESCUELA PRIMARIA

por M. Richard Meili.

La escuela prepara al niño para la vida. Parece lógico que le ayude también a encontrar la profesión que más le conviene. Sería de desear que la escuela se ocupase de la orientación profesional, porque aquella conoce a los niños desde hace ya muchos años y porque es necesario tender hacia una concentración en ese dominio. Son ya demasiados los sectores que se ocupan de ese problema sin ofrecer siempre las garantías necesarias.

El problema es, sin embargo, muy complejo y se deben buscar todavía las soluciones más racionales. Es lo que hemos tratado de hacer por medio de experiencias emprendidas con el consentimiento del Departamento de Instrucción pública, de Ginebra.

Nos hemos ocupado del problema desde el punto de vista psicológico, dejando a un lado otros aspectos, como el de orden económico, por ejemplo.

En nuestra opinión, un examen psicológico debe completar necesariamente todas las informaciones que el maestro puede suministrar sobre sus alumnos. Tal examen, como lo practicamos en el Instituto J. J. Rousseau, exige, por lo menos, cua-

tro horas, lo que hace prácticamente imposible la aplicación de este método a un gran número de niños. Es preciso o reducir la duración del examen (con el empleo de *tests* colectivos, por ejemplo) o contentarse con no examinar más que una parte de los niños. Nosotros hemos escogido este último método.

Creemos, en efecto, que hay niños que no necesitan ser guiados en la elección de su profesión. Un gran número de niños encuentran por sí mismos la profesión que les conviene, sea porque tengan un conocimiento suficiente de sus capacidades y de las que exigen las profesiones consideradas, sea porque muchas profesiones no exigen capacidades psíquicas especiales y pueden ser practicadas por la mayoría de las personas.

Planteado así, el problema se divide en dos partes:

- 1.^a Buscar los niños que tienen necesidad de orientación profesional, y
- 2.^a Examinar individualmente esos niños.

Hablaremos aquí solamente de la primera parte del problema. Se trata, pues, de descubrir, en el mínimo de tiempo posible, los niños que no encuentran por sí mismos la profesión que les conviene.

Nuestro método.

Podemos disponer de tres fuentes de información:

1. *Tests* psicológicos, aplicados colectivamente en las clases.
2. Cuestionario llenado por los alumnos.
3. Informaciones de los maestros.

1. — *Tests psicológicos.*

Se trataba, sobre todo, de conocer por los *tests* el nivel mental del niño. Con este objeto hemos empleado los *tests* analíticos de la inteligencia que hemos elaborado estos últimos años y experimentado hasta ahora en un millar de niños.

Además de informaciones sobre procesos de inteligencia, era interesante obte-

ner datos precisos sobre la habilidad manual de los niños. Con este objeto, tuvimos precisión de establecer dos nuevos *tests*, pues ninguno de los existentes llenaban todas las condiciones requeridas. El primero de estos *tests* consiste en hacer un doble nudo alrededor de un clavo y permite examinar la habilidad de los dedos; el segundo (poner un cordón, de cierta manera, alrededor de clavos fijados en una tablilla) permite examinar la habilidad de las manos.

Por estos *tests* hemos obtenido informaciones sobre los puntos siguientes:

1. El nivel intelectual.
2. La forma de inteligencia.
3. La memoria inmediata.
4. La habilidad de los dedos.
5. La habilidad de las manos.

Añadamos que estas indicaciones no tienen más que un valor aproximado, dada la ejecución colectiva de los *tests* y la corta duración del examen.

2. — *El cuestionario.*

No podía tratarse aquí más que de un pequeño sondeo; un cuestionario un poco complicado y completo no tiene valor sino combinado con una conversación detallada con el sujeto. Nos hemos limitado, por tanto, a algunas preguntas relativas a tres problemas principales. Deseábamos, sobre todo, saber si el niño conocía la profesión preferida por él (preguntas 3, 4 y 5). Estas preguntas tienen, además, una finalidad pedagógica: hacer reflexionar al niño sobre esos problemas. Dos preguntas (6, 7) se refieren a los intereses del niño, y las dos últimas (8, 9) se dirigen a una cualidad del carácter: la mayor o menor constancia o estabilidad del sujeto.

He aquí las preguntas:

1. ¿Qué profesión han elegido tus padres para ti?
2. ¿Qué profesión desearías tener?
3. ¿Cuáles son las aptitudes más necesarias en la profesión escogida por ti?
4. ¿Cuáles son entre tus defectos los que podrán crearte dificultades en la profesión que has escogido?

5. ¿Hay algo en la profesión que prefieres que pudiera disgustarte? ¿Qué?

6. Si te propusiese una profesión que no te interesase, pero en la que ganases más que en la profesión que has elegido, ¿aceptarías mi proposición?

7. ¿En qué te ocupas después de la escuela?

A. Ayudar a mis padres.—B. Trabajo fuera de casa.—C. Lectura.—D. Dibujo. E. Música.—F. Colecciones.—G. Vagabundear.—H. Deporte.—I. Juegos fuera con otros camaradas.—J. Juegos en casa.

8. Si no trabajas:

A. ¿Haces toda una tarde la misma cosa?

B. ¿Cambias con frecuencia de ocupación?

9. Si tienes que trabajar durante algunas horas:

A. ¿Prefieres hacer todo el tiempo el mismo trabajo?

B. ¿Prefieres hacer varios trabajos pequeños diferentes?

Estas preguntas, escritas en grandes cartones, fueron expuestas ante la clase y explicadas de manera que cada uno las comprendiese del mismo modo. A la pregunta 7, los alumnos debían responder escribiendo algunas de las letras que indican las ocupaciones en el orden de su preferencia. Salvo algunas raras excepciones, los niños han respondido inteligentemente, mostrando que habían comprendido las preguntas.

3.—*Informaciones de los maestros.*

Para no importunar a los maestros, hemos anotado, de las fichas escolares, los principales puntos siguientes: las apreciaciones sobre la inteligencia, la memoria, la atención, la curiosidad intelectual, las aptitudes especiales y el carácter. En lo que concierne a las diferentes disciplinas escolares no hemos apuntado más que lo que salía del promedio, por encima o por debajo.

En posesión de estas informaciones, basadas en el trabajo de todo el año, no hemos creído necesario consultar también los carnets escolares.

Además de estas informaciones procedentes de los maestros de clases, hemos ido a buscar las de los maestros de trabajos manuales.

Todos los datos sobre un niño fueron recogidos en una ficha y agrupados según su procedencia (cuestionario, ficha escolar, trabajos manuales, *tests*), y según su carácter (hábitos de trabajo, comportamiento social y carácter, intereses, atención y memoria, rendimiento escolar).

Terminado este trabajo de investigación, hemos tratado de contestar a nuestra pregunta: «¿El niño ha escogido bien su profesión o no?» En el primer caso le hemos hecho componer una ficha diciendo: «No vemos que exista contraindicación» a su elección; en el segundo caso decimos: «Estimamos que acaso le convenga más otra profesión».

No hay criterios seguros para distinguir si estamos en uno o en otro de los dos casos. Desde el momento que no hemos hecho un examen completo, no podemos afirmar que no haya contraindicaciones porque éstas no aparezcan en nuestros resultados.

He aquí los principios que nos han guiado sobre todo en nuestras respuestas; se aconsejó someterse a un examen individual:

a) Si la inteligencia, según los *tests* o según la apreciación del maestro, era claramente inferior o superior a las exigencias de la profesión escogida.

b) Si la habilidad manual, según los *tests* o según los trabajos manuales, era inferior a las exigencias de la profesión escogida.

c) Si otros diversos puntos (intereses, rasgos de carácter, resultados escolares) no correspondían con la profesión elegida. Como estos factores son difíciles de apreciar, tanto en los sujetos como en lo que concierne a su importancia en las diferentes profesiones, solamente hemos decidido una contraindicación cuando varios índices fuesen negativos.

d) Cuanta menor prueba ofrecía el niño de un conocimiento de la profesión elegida, más fácilmente hemos dado el consejo de un examen complementario.

e) Si las condiciones económicas o sociales podían eventualmente crear dificultades. Por ejemplo, si un niño sin padre y cuya madre tenía que trabajar, quería llegar a ser abogado.

A los niños que no habían escogido todavía una profesión, les hemos dado igualmente el consejo de hacerse examinar.

Los resultados.

Hemos examinado, según el método que acabamos describir, 117 muchachos del sexto año de la escuela primaria.

El cuadro siguiente muestra los resultados en las siete clases examinadas:

Clases.	Sin contraindicaciones.	Para examinar de nuevo por		Total
		desacuerdo.	no haber elegido todavía.	
A.	8	9	—	17
B.	5	6	—	11
D.	12	7	2	21
F.	10	9	1 (*)	20
G.	16	2	—	19
H.	9	3	4	16
Q.	9	2	3	14
	69	38	10	117
	107			

En 107 muchachos que habían escogido una profesión, 69, o sea el 64 por 100, parecía no tener necesidad de una orientación profesional especial.

Se comprueban variaciones bastante grandes de una clase a otra, lo que no debe sorprendernos. Primeramente, no tenemos sino un número de alumnos bastante reducido en cada clase, por lo que puede inter-

(*) Muchacho que quería ser pianista.

venir el influjo del azar, y, en segundo lugar, las informaciones en que están basadas nuestras conclusiones no tienen todas la misma significación: las apreciaciones de los maestros son subjetivas y dependen de su temperamento. Los resultados de la clase G, de la que no hemos podido obtener esas apreciaciones, muestran que éstas son de alguna importancia. Habiendo tenido para esta clase el mínimo de indicaciones, hemos comprobado en ella el mínimo de contraindicaciones. (No hay que concluir, naturalmente, de esto que el número de contraindicaciones subirá siempre con el de indicaciones. Esto ocurre solamente si faltan las informaciones esenciales.)

Puesto que los alumnos que no han escogido todavía una profesión (lo que indica, en general, que encuentran en ello dificultades) deben también incluirse en los que tienen necesidad de una orientación especial, el número total asciende a 48, es decir, alrededor del 41 por 100.

Resulta, pues, que nuestro método—aunque pueda ser mejorado en ciertos detalles—responde al objeto perseguido. Hace posible la eliminación del 60 por 100 de los niños que no necesitan una orientación especial, en un tiempo bastante corto (35 minutos por alumno, comprendiendo todo trabajo de corrección, etc.), y permite por esto un examen individual y profundo de los demás niños.

ENCICLOPEDIA

GOETHE COMO BIÓLOGO

por el profesor P. G. Cole.

De la Universidad de Reading.

El centenario de la muerte de Goethe, ocurrida el 22 de marzo de 1832, ha determinado una serie de trabajos referentes a las diversas actividades de aquel genio sin par. Entre ellos figura la biografía crítica del profesor J. G. Robertson, la autoridad eminente en la vida y obras de Goethe. Tratándose de una historia personal, no

era de esperar que el profesor Robertson considerase más que una perspectiva aislada de la obra científica de Goethe, por lo que no sorprende leer en él que «nosotros consideramos a Goethe, no por sus investigaciones científicas, actividad con la que otras inteligencias serían capaces —y acaso más que capaces— de competir ventajosamente, sino por sus más interesantes descubrimientos en el reino del espíritu y la imaginación. ¿No podemos, por esto, condolernos de que las tareas científicas hayan ocupado una parte tan grande en su vida? El profesor Robertson, sin embargo, sería el primero en admitir que el mismo Goethe habría rechazado con indignación tal actitud, que hiera la raíz de una de sus características especulaciones como la naturaleza del arte creador. Para él, el organismo vivo era una obra de arte que únicamente un artista podía comprender. Más aún, son precisamente aquellos atributos del espíritu y la imaginación los que dan a su obra científica las cualidades que todos encontramos tan encantadoras.

En un ensayo escrito en 1795, pero no publicado hasta 1820, fué donde Goethe llamó la atención sobre la unidad de plan o constante orgánica que había que suponer bajo la organización de todos los seres vivos. Y puesto que habrá únicamente un plan o idea, el mundo sería considerado como algo semejante a un vasto concierto musical, en el que la pobreza de un tema solitario estaba enriquecido por una serie dilatada y sin fin de variaciones. Todas las formas eran interpretadas en relación con este simulacro ideal, y hasta el hombre mismo debía ser estudiado comparativamente, descendiendo desde los tipos superiores a los más inferiores. Esta es la llamada ley de reducción, o, para parafrasear las palabras de Geoffroy, no hay más que un ser singular, intangible, que se hace patente a nuestros sentidos bajo diversas formas. Claro que no fué Goethe el primero en adoptar tal actitud, pero fué el primero en convertirla en una ordenada teoría científica. El plan estaba integrado por un principio dinámico dominante o *Bildungstrieb*. Es evidente, en el comienzo,

que la teoría es un esquema de desarrollo y no un principio de evolución, y, más adelante, que su conclusión depende de la institución de un sistema de homologías. Por equivocada que sea, intenta dar una explicación general de los fenómenos orgánicos, y no apoya la separación artificial de animales y vegetales.

La vehemencia de Goethe en la persecución de las homologías, de la uniformidad en la diversidad, le obligaba a llegar a la conclusión de que había únicamente un animal. No solamente había un solo tipo animal, sino que la integración del tipo mismo estaba realizada por el enlace en serie de un número de entidades subordinadas semejantes, completas, como un collar de abalorios. La misma especulación la extendió a las plantas, e interpretó, como otros habían hecho antes que él, las hojas, sépalos, pétalos, estambres y pistilos como variantes de una estructura común, lo mismo que el cráneo del animal representaba la florescencia de la columna vertebral. La hoja y la vértebra eran las estructuras elementales del vegetal y del animal. No dejó de considerar que no podían introducirse modificaciones en el plan sin que fuese afectado el estado del todo, y su ley de equilibrio, que «para gastar por un lado, la Naturaleza está obligada a economizar por otro», está estrechamente emparentada con la famosa deducción hecha por Cuvier en 1812 de la ley de correlación, que fué explotada con tan dramático efecto por él mismo, y más tarde por los especialistas en anatomía comparada. No fué Goethe el único biólogo obsesionado con esta morfología idealista. El mismo Johannes Müller la incorporó a su «Disertación Inaugural» —ligereza que este hombre sensible lamentó tan profundamente en sus últimos años, que compró y destruyó todas las copias de su malhadada tesis.

No es difícil de comprender por qué Haeckel tenía que inclinarse a conceder a Goethe una parte en el triunfo de la evolución, y a considerarle como un precursor de Darwin. Haeckel y Goethe eran convencidos defensores del método compara-

do, y Haeckel fué poderosamente influido por el genio del poeta. En la obra de Goethe sobre la metamorfosis de las plantas, publicada en 1790, que está considerada como la iniciación de la morfología (1) especulativa, hay párrafos que dan algún fundamento a tal suposición. Todo depende de su interpretación de lo que se llama «metamorfosis». ¿Es una realidad histórica objetiva, como debe ser considerado todo principio de evolución orgánica, o es una concepción filosófica que no expresa más que la realización de una idea o plan subjetivo generalizado, que no es incompatible con una creación especial y una filosofía de la Naturaleza? El dudaba en esta alternativa, y no parece que se presentasen sus términos perfectamente delimitados en su espíritu y tuviese una opinión bien definida con respecto a ambos. Sus contemporáneos le incluyen entre los filósofos de la Naturaleza, y Goethe, que no vaciló en expresar su más vivo disgusto cuando sus trabajos científicos fueron mal entendidos, nunca pensó que valiese la pena de rectificarlos. En sus últimos escritos, sin embargo, parece tener a veces una percepción más clara de la alternativa de la evolución; pero de nuevo, al final de su vida, en 1830, apoyaba a Geoffroy en su discusión con Cuvier, lo cual muestra cuán lejos estaba de comprender las inferencias históricas de la evolución. No hay prueba alguna de que haya discutido detenidamente el problema de la especie, considerando tales especulaciones como «una ocupación inútil que podemos muy bien dejar a los que son aficionados a ocuparse con problemas insolubles» (Robertson).

El principal punto de contacto entre Goethe y Haeckel está, sin embargo, en que el evolucionista, como el filósofo de la Naturaleza, también espera hallar uniformidad en la diversidad, pero la busca únicamente donde puede suponerse razonablemente que existe, ni se ve obligado de ningún modo a moldear los hechos o a violentar el argumento en los casos en que

la investigación ha sido desfavorable. El fracaso no sólo debe ser esperado, sino también aceptado, ya que no afecta a la verdad esencial del principio de evolución, sino meramente a su modo de operar. Por esto mientras los métodos de Goethe llegaron hasta un punto que eran aprobados por Haeckel y los evolucionistas, él iba y necesitaba ir considerablemente más allá de los límites permitidos a la inducción científica. Habiendo supuesto la existencia de un singular tipo animal, se sigue que, a menos de una proximidad evidente con tal tipo, habrá necesidad de manipular cada especie para conformarla a él. Tal fué el error de Goethe y sus sucesores los filósofos de la Naturaleza, y ello debe ser tenido muy en cuenta para excluirlos del círculo evolucionista, aunque Goethe nunca se hizo reo de las ridículas extravagancias de sus discípulos. En un aspecto cardinal, sin embargo, se mantuvo perfecto. Vió que la especulación puramente morfológica no era nada comparada con la visión de la forma y actividades de un animal como un todo orgánico vivo; o en otros términos, únicamente el organismo *completo* puede darnos conocimiento de su idea o significación interna.

La actitud adoptada por Goethe en la cuestión de las relaciones animales puede ser provechosamente examinada comparando sus dos investigaciones sobre el hueso intermaxilar y la teoría vertebral del cráneo. La primera fué escrita en 1784, y lleva la fecha de 1786 (1), pero no se publicó hasta 1831, aunque apareció un resumen sin ilustraciones en 1817. El último documento fué bosquejado y comunicado a los amigos en 1790, pero fué publicado realmente en 1820, siendo esta tardanza de publicación la causa de la controversia de prioridad con Oken. La ausencia confirmada del hueso intermaxilar en el hombre se consideró como causa bastante para separarle definitivamente de los monos, conclusión basada en la ignorancia de que, si el hueso falta en el hombre, también

(1) Goethe introdujo el nombre de morfología en 1817; pero su definición no se conserva actualmente.

(1) Esta fecha suele citarse, equivocadamente, como la fecha de la publicación.

falta en los monos superiores. Goethe trató de establecer su presencia por métodos que no difieren de los de la moderna anatomía comparada. Examinó su condición en un cierto número de mamíferos, notó variaciones en su estado de desarrollo y las relacionó con hábitos de alimentación; investigó casos anormales, tales como el del elefante, y consiguió hallar el hueso en algunas especies en que no había sido descrito. Finalmente, comparando cráneos de adultos y fetos humanos, demostró su presencia en el hombre (1). Estableció así la importancia de la embriología en la interpretación de la estructura adulta. Su obra, en efecto, es un admirable ensayo de anatomía comparada.

La investigación sobre el cráneo pertenece, sin embargo, a otra categoría. No tiene relación con la experiencia, sino que es una derivación de la Idea. El que el cráneo sea de naturaleza vertebral o no, no puede ser comprobado por la observación. Pero si concedemos que sea de tal naturaleza, pudo haber sido formado sobre el modelo vertebral como resultado de la actuación de una fuerza creadora que opera de acuerdo con un plan, o pudo haber sido producido de vértebras modificadas por un proceso de evolución. En cualquier caso, el investigador se encuentra frente a una abstracción más allá de los medios de verificación. Otra cosa ocurre con el caso del hueso intermaxilar. Aquí la «metamorfosis» puede ser comprobada y observada en todas sus fases, y una conclusión evolutiva viene a ser, no solamente posible, sino también inevitable. Pero ¿cómo vió Goethe estos dos problemas? Para él, sus inferencias y significación fueron *idénticas*, y la única inducción que sacó de ambas fué una confirmación de su teoría de la idea o plan común. Desde este punto de vista, la deducción y la inducción son indistinguibles. Aunque la historia del hueso intermaxilar hubiera sugerido a su espíritu

(1) El hueso no fué descubierto primeramente en el hombre por Goethe. Vesalius y Fallopius vieron indicios de él en 1543 y 1561, y Vicq D'Azyt lo describió en el feto humano en 1780-84.

cualquier concepción de relaciones genéticas, él hubiera afirmado lo mismo. Goethe, por lo tanto, fué un precursor de Darwin únicamente en el sentido de que antes de que la continuidad histórica de la especie pudiese ser establecida, era necesario formular una doctrina de homologías, y en esta importante obra, Goethe desempeñó un principal papel.

Hasta el fin de su vida, Goethe no ejerció un influjo apreciable en el pensamiento biológico de la época. Esto fué en parte debido a tardanzas de publicación, pero principalmente al carácter romántico e imaginativo de su obra —cualidad raramente grata al espíritu académico. Al principio, su influjo fué casi totalmente reaccionario, pero el eclipse de la filosofía de la Naturaleza juzgó sus escritos del contenido efímero, y esto hizo posible formar un sano juicio del resto, con resultados que únicamente han llegado a ser comprobados en los tiempos modernos. Que su obra biológica siempre merecerá el respeto y admiración de los hombres de ciencia es una conclusión a la que asentirían todos sus detractores.

INSTITUCION

NOTAS DE EXCURSIONES

por los profesores D. José M. Giner
y D. José Ontañón (1).

Toledo.

11 de noviembre de 1923.

En este día seguimos el itinerario que creemos apropiado para los que visitan Toledo por primera vez, atendiendo fundamentalmente al paisaje y relieve de la ciudad, al arte mudéjar, que llena la vida toledana desde el siglo XI hasta el presente, al arte importado y a la obra del Greco.

Frente al *Puente de Alcántara*, hacemos nuestra primera detención. Allí se observan los dos diferentes tipos de terreno:

(1) Véase el número 862 del BOLETÍN.

el terciario y el arcaico, que surge de repente, atravesado por el río. Se hace una sucinta historia de la ciudad, en relación con la nacional, a la vista de sus tres recintos, y se explica el tipo de la fusión de lo árabe con lo cristiano, tema esencial de Toledo.

El puente de Alcántara nos sirve de ejemplo para estudiar, en sus cimientos, el arte romano; el paso de los siglos visigodos, en sus piedras introducidas en la construcción; el mudejarismo y la vida de la Edad Media, en la reforma general y el torreón que conserva, y la historia moderna, en su puerta de entrada, churriguera, y el pretil grecorromano. Desde él, se llama la atención sobre la diferencia entre los dos tipos de cultivo: por un lado, la Sagra, con olivares y tierras de pan llevar; por otro, los Cigarrales, con almendros, olivos y frutales, alternando con el monte bajo. Se hace mención del artificio de Juanelo, cuyos vestigios de arranque aun se ven, y nos volvemos a detener ante la muralla visigoda, a la salida del puente.

Subimos hasta la explanada del *Convento de la Concepción*; y allí nueva ojeada sobre las ruinas del Castillo de San Servando, dominando el puente, y a lo lejos, los restos árabes del viejo palacio de Galiana, que en medio de la Huerta del Rey se destacan. El interés, para un principiante, del convento de la Concepción radica en la cúpula de su capilla de San Gregorio, pues es difícil encontrar una pieza tan admirablemente conservada, de revestimiento de azulejería con reflejos metálicos, que dé idea de hasta dónde ha llegado este españolísimo arte. Es obra, como el resto del convento, del siglo xv. Este, en su exterior, nos muestra la mampostería concertada que, por todas partes, se ve en Toledo, sistema de construcción que se ha empleado en todos los tiempos. La torre, una de tantas como pueden verse en Toledo, luce sus ventanas de ojiva tímida, amalgamando el tipo árabe y el cristiano, en las que se usa el ladrillo huyendo de dificultades, en un tipo completamente árabe. Asimismo, las arquerías ciegas, los arcos angrelados y los demás motivos de

decoración mudéjar se dejan ver por primera vez en esta visita, y volveremos a encontrarnos continuamente a nuestro paso por las calles.

Hospital de Santa Cruz.—Primera parada ante un monumento de arquitectura importada, que sirve para historiar la aparición del Renacimiento en nuestro suelo a comienzos del siglo xvi, traído por las manos que estaban acostumbradas a trabajar el gótico, de cuya mezcla sale este «plateresco», que había de inundar, durante la primera mitad del siglo, nuestras grandes ciudades. Con tal motivo, se hace mención de los Reyes Católicos, del Cardenal Mendoza y del flamenco-toledano Egas, nombre que, como tantos otros, significa la absorción por el arte español de una personalidad extranjera ya definida. Ejemplos de ello tenemos en la fachada, con sus vacilaciones; en las cubiertas tanto Renacimiento como mudéjares de sus cuatro galerías en cruz, y especialmente en la cúpula, donde se muestra la tradición mahometana en pleno siglo xvi. Antes de salir, y haciendo caso omiso del Museo provincial, que queda para otra excursión más especializada, dimos un vistazo a los restos visigodos, que se aprovecharon en la construcción del segundo patio.

Subimos hacia Zocodover, con un alto en el conocidísimo *Mesón del Sevillano* o *Posada de la Sangre*, conservado en todo su carácter: allí, unos momentos de recuerdo a Cervantes y a *La ilustre fregona*, un breve comentario sobre la vida toledana de comienzos del siglo xvii.

Cruzando *Zocodover*, tan profanado en estos últimos tiempos, remontamos la cuesta del *Alcázar*, hasta llegar a éste. Ante su fachada principal se hace una reseña de las vicisitudes del edificio, de las que sólo exteriormente se muestran el matacán de Alfonso X, en el lado del mediodía, la obra de Carlos V, en tres de sus fachadas, terminando con la principal, que sirve para darnos idea del tipo de un segundo Renacimiento, y la de Felipe II, en la fachada posterior, obra de Juan de Herrera. Nos asomamos un momento al patio, espléndi-

do en su sencillez y proporción, y a la escalera, obra neoclásica de Carlos III.

El camino desde este lugar hasta *San Juan de la Penitencia*, donde terminamos la visita de la mañana, es de los que más enseñan el tipo y la estructura de las calles toledanas, con sus típicos nombres, sus cuevas, sus callejones sin salida, sus portadas de granito sobre el fondo de ladrillo, sus rejas y sus restos de azulejería.

San Juan de la Penitencia. — Después de haber dado la vuelta a sus pelados muros de ladrillo y tapial, entramos por el risueño patinillo, lleno de hiedras, que nos conduce a uno de los sitios de mayor encanto de la ciudad. Es la fundación de Cisneros y de su íntimo amigo y consejero, el Obispo de Avila, Francisco Ruiz, una sencilla nave que guarda dos hermosos ejemplares de cubiertas de madera: el uno, magnífico alfarje, con toda la nota peculiar de este género de techumbres; el otro, mezcla perfecta de mudejarismo y de Renacimiento. Junto a esto, y resaltando sobre los blancos muros, una reja bien castiza toledana, en que apenas el elemento renacentista sale de su estructura gótica; unos retablos, en que se muestra la pintura española en toda su primera evolución, del siglo xv al xvi, y en que aparecen los retratos, bien interesantes, de los fundadores, y un coro, donde los azulejos del suelo y el alfarje que lo cubre hacen de la estancia un modelo en su género. Tan sólo discrepa del ambiente local el artificioso sepulcro italiano del Obispo de Avila, que exhibe las gallardías del Renacimiento, aumentadas con añadidos españoles del mismo tipo, entre la sobriedad del recogido ambiente conventual, donde hallan tan adecuado fondo las figuras de las monjas que desde el coro acompañan al visitante.

Varios son los sitios de Toledo que tenemos buscados en la ya larga experiencia institucionista para el descanso y la comida, uno de ellos, el que ahora utilizamos, y que es el que usualmente se emplea en el género de excursión que relatamos, es la *Puerta del Sol*, entre cuyas almenas se domina el Toledo que aun no se ha visita-

do, cerrado por el fondo de la Sagra y por la vega del Tajo, a su salida de la ciudad, con la lejanía esfumada de Gredos a la vista.

Comienza la labor de la tarde con la observación del monumento en que estamos, la más importante puerta mudéjar toledana, en la que el sistema de defensa se conserva incólume, y con la entrada en el inmediato *Cristo de la Luz*, excepcionalmente importante en nuestra arquitectura, por ser, con la mezquita de Córdoba, el ejemplar que conservamos del período califal.

Catedral. — Solitaria en las primeras horas de la tarde, se aprecia en ellas, mejor que en ninguna otra, toda su grandeza. Empezamos por recorrer su exterior, haciendo observar el carácter de esta escultura, pobrísima en comparación con las portadas de León y de Burgos y con la de tantos otros monumentos en que el tipo extranjero triunfa, y el mudejarismo de sus elementos decorativos, que aparece especialmente en la torre. Se analizan los diferentes añadidos y reconstrucciones que nos vamos encontrando ante la vista, como, por ejemplo, la cúpula de la capilla mozárabe y la de la capilla del Sagrario, ambas grecorromanas, que contrastan con el aspecto de fortaleza que tiene exteriormente la capilla flameante de Santiago o del Condestable; la neoclásica Puerta Llaná; la Puerta de los Leones, obra saliente de Egas, y el ejemplar más perfecto del arte extranjero que posee la Catedral, y, finalmente, la del Reloj.

Entre estas dos últimas nos detenemos unos instantes ante la graciosa portada de la *Posada de la Santa Hermandad*.

En el interior de la Catedral comenzamos por poner de relieve la importancia de esta iglesia, haciendo ver las diversas etapas por que ha pasado desde el templo romano hasta la construcción del siglo xiii; la significación del arte gótico y su adaptación, en el siglo citado, al nacional, bajo los auspicios de San Fernando y de D. Rodrigo Jiménez de Rada; y, a la vista de sus naves, procuramos hacer comprender cómo en este edificio se han querido aunar las

dos tendencias, tan diametralmente opuestas, del espíritu clásico y del gótico, a las cuales viene a agregarse el mudéjarismo, que representa la intrusión del arte popular en el erudito.

Recorriendo las naves, nos damos cuenta de su estructura, y nos detenemos especialmente en la girola, para observar la perfecta técnica con que se han resuelto los problemas constructivos de su cubierta. Se hace también una ligera reseña histórica de las vidrieras, comenzando por las del rosetón de la Puerta del Reloj, las más viejas de la iglesia. Para evitar un cansancio inútil, nos limitamos a ver lo más esencial de los ejemplares espléndidos que ha producido el arte español, y que con tal profusión allí se encuentran: del siglo XIII, la girola y la parte esencial de la construcción; del XIV, la capilla de San Ildefonso (con una alusión a la figura de su fundador, el Cardenal D. Gil de Albornoz); el cerramiento externo del coro, donde se han aprovechado las viejas columnas de la mezquita árabe, y el claustro; del XV, las capillas de Santiago y San Pedro, la cubierta de la nave central y el arreglo que hizo de la Capilla mayor el Cardenal Cisneros, ya dentro del siglo XVI, pero aun en el tipo gótico; del XVI, en estilo plateresco, la capilla de Reyes Nuevos; en mudéjar, la sala capitular; en el de un primer Renacimiento, la Puerta de la Presentación; en grecorromano, la capilla del Sagrario, entrando con esto en el siglo XVII; del XVIII, el Transparente, como obra fundamental churrigueresca, y los altares del muro del coro, como ejemplares neoclásicos.

En cuanto a la escultura, después de hacer fijar la atención en la colección de capiteles del siglo XIII y en el interés del ataurique del sepulcro de Fernán Gudiel, en la capilla de San Eugenio, buscamos las piezas de arte gótico más importantes, como la Virgen del altar mayor, en su tipo del XIV; la de la Blanca en el coro, de comienzos del XV; la escultura de Egas en la parte interna de la Puerta de los Leones, y la del cerramiento de la Capilla mayor, comparando ésta con la que al lado nos

muestra un artista local secundario, de comienzos del mismo siglo, y el retablo mayor, que cierra tan espléndidamente el ciclo gótico, en los del XVI. Como muestras del Renacimiento, aparte de los púlpitos de Villalpando y de la obra de Berruguete y de Borgoña en el coro, tenemos el sepulcro de Mendoza, en la Capilla mayor; el de Carrillo de Albornoz, en la de San Ildefonso; los armarios de la antesala capitular y las hojas de las puertas del Reloj y de los Leones.

Por lo que toca a la pintura, en una primera visita, no vemos el *Expolio* ni los demás cuadros del Greco, por encontrarse en la sacristía, pues prescindimos, por ahora, de todo lo relativo a alhajas, ropas, etcétera, que nos llevarían un tiempo de que no disponemos. Nos limitamos a las tablas góticas de los retablos de la capilla del Condestable, fijándonos en el retrato de D. Alvaro de Luna, a los de las capillas de la nave meridional, vistos someramente a través de las rejas, y a las pinturas murales de Borgoña en la Sala capitular.

En lo que se refiere a artes industriales, es la rejería únicamente la que recibe nuestra atención, y le dedicamos toda la atención que se merece, pues todo lo referente a bordados, tejidos, orfebrería, etcétera, se reserva para una segunda excursión, como queda dicho. Nos detenemos, principalmente, ante los ejemplares más genuinos de los tipos gótico y renaciente, y de la mezcla de ambos, por ejemplo: las rejas de las capillas de la nave meridional, góticas; las platerescas del Bautisterio y Capilla mozárabe; las de Renacimiento de la Mayor y de Reyes Viejos, y, como final, la del coro, en su tipo más sobrio.

De la Catedral nos dirigimos a *Santo Tomé*, pasando ante varios ejemplares muy característicos toledanos: la grecorromana fachada del *Ayuntamiento*; las puertas mudéjares de algunas casas y los ábsides, de igual tipo, de *Santa Ursula*.

En *Santo Tomé*, una parada ante la torre, acaso la más importante del siglo XIV de la ciudad, nos da pie para insistir en los

caracteres del mudéjarismo de la región y, en el interior, se hace un largo descanso para disfrutar, con la mayor tranquilidad, de la obra maestra del Greco.

Antes de entrar en la sinagoga del *Tránsito*, nos asomamos al Tajo, para ver otro aspecto del foso natural de la ciudad, ante el gris de los cigarrales y los riscos del lugar donde se asienta la ermita de Nuestra Señora de la Cabeza.

Sinagoga del Tránsito. —Aprovechamos su contemplación para estudiar el tipo de ataurique policromado, el alfarje de la cubierta, la colección de losas perforadas, característico todo del siglo XIV, época en que se construyó, y hablamos de lo que representaron los judíos en tiempos de Pedro el Cruel.

Santa María la Blanca. —Se observa las diferencias que ofrece con la anterior esta conocida construcción mudéjar del siglo XIII.

San Juan de los Reyes. —Aquí, después de una referencia a los Reyes Católicos y al comienzo de su reinado, estudiamos el arte gótico en su última fase, de la cual es ejemplar erudito este monasterio, cuya iglesia y claustro visitamos.

Admiramos, desde la puerta de la iglesia la magnífica vega y la gótica mole del *Puente de San Martín* y volvemos a la estación, recorriendo la muralla, y viendo, al paso, las puertas del *Cambrón* y las dos de *Bisagra* sin que nos quede tiempo para el *Hospital de Tavera*, ni para *Santiago del Arrabal*, que se encuentran en nuestro camino.

En Madrid, a las ocho de la noche.

* * *

El Escorial.

16 de diciembre de 1923.

Fué excursión para principiantes, es decir, que en ella vimos todo lo que encierra el *Monasterio*, excepto la Biblioteca. Desde las 10, hora en que llegamos, hasta la de comer, se dedicó el tiempo: 1.º, a una historia de la fundación, frente a la fachada principal, procurando dar una idea de lo que Felipe II y España representaron

ante el mundo en la segunda mitad del siglo XVI; 2.º, a una visión de patios e iglesia; 3.º, a la Capilla mayor y enterramientos reales, haciendo resaltar la importancia que, en su género y para la historia del Arte en España, tiene aquel conjunto; 4.º, la magnífica colección de pinturas que la Sacristía y Salas capitulares encierran, haciendo alto especialmente en la primera, ante el cuadro de Claudio Coello, última obra de nuestro siglo de oro, del final del XVII, los extraordinarios Grecos de *San Pedro y San Eugenio*, y el *Cristo*, de Tiziano; y en la Sala Capitulare, ante el *San Mauricio*, del Greco, que nos sirve para insistir sobre el españolismo de éste, tan visible aquí; la *Túnica de José*, de Velázquez, de la que también sacamos provecho, para hacer comparaciones con los cuadros del Museo del Prado, tan conocidos, y en el *Jacob*, de Ribera, entre los españoles. Por lo que toca a los italianos, fué el *Lavatorio de pies*, de Tintoretto, el que nos retuvo más tiempo, por ser en él bien visibles las características de la pintura veneciana, y en cuanto a la pintura flamenca, el *Descendimiento*, de Van der Weyden, pieza única en su género, y los Boscos, singularmente la *Coronación de espinas*, fueron los que reclamaron principalmente nuestra atención.

La comida se hizo en la Herrería. Rápidamente se visitaron *Palacio y Casa del Príncipe*, y el resto de la tarde se empleó en disfrutar del maravilloso y típico *Jardín de los Frailes*, mirador sin igual para apreciar la magnificencia del paisaje, la masa del edificio y la nota graciosa de la Galería de Convalecientes, que contrasta con la severidad del conjunto.

A las cinco tomamos el tren de vuelta, y poco después de las seis y media estábamos en Madrid.

* * *

Illescas y Esquivias.

27 de enero de 1924.

Salida de Madrid, por la estación de las Delicias, a las ocho de la mañana. Por el camino, siguiendo nuestra costumbre, se

hace un poco de Geografía e Historia. A las 10 y 30, en Illescas. Tres notas de interés encierra para nosotros este característico pueblo toledano: la *Iglesia*, el *Hospital de la Caridad* y el conjunto de casas antiguas y restos de muralla.

Iglesia.—De excepcional importancia en el mudéjarismo de su cabecera y su crucero. Conservada toda muy pura, excepto el ábside central. El resto de la iglesia es una apreciable obra del siglo xvi, en tipo gótico decadente. En el interior, aparte de unas laudas de piedras mudéjares, son de gran interés las cubiertas antiguas que corresponden al siglo xiv, y una capilla, ya del xv, curiosa por sus capiteles, en la que existen dos tablas primitivas.

Merece mención especial la torre, que es una más de las mudéjares toledanas, rica en arquerías ciegas y en todos los demás elementos correspondientes a este estilo.

Hospital.—Gran edificio grecorromano, cuya mole señorial domina el humilde caserío. De fundación del Cardenal Cisneros y de construcción de comienzos del siglo xvii. En su capilla, que ha sido expoliada y restaurada deplorablemente, se guardan varias obras del Greco, correspondientes a su segunda época, pues él fué el encargado de hacer los retablos y de pintar los cuadros para ellos. Casi todos éstos han variado de sitio y aquéllos han sido desdichadamente dorados de nuevo. La obra fundamental del pintor que allí se muestra está en el altar lateral de la izquierda, donde su autor dejó en el *San Ildefonso* el retrato más vigoroso de un eclesiástico de la época. Al lado opuesto ha pasado la *Caridad*, que el Greco dedicó a la parte superior del retablo central. A ambos lados del arco del triunfo están ahora colocados la *Anunciación* y el *Nacimiento*, y en un ángulo de la iglesia, la *Coronación de la Virgen*, que, cuando hicimos esta excursión, estaba aún en la bóveda del presbiterio, para donde fué pintada. La imagen que se venera en el Altar mayor se dice, tradicionalmente, que es una de las antiguas de España; pero no

se puede apreciar, por estar vestida, a lo menos desde el siglo xvi, en que la reprodujo el Greco, en el citado *San Ildefonso*. A uno y otro lado de este altar, el Greco dejó dos estatuas de profetas, que las restauraciones han convertido en figuras sin el menor interés. Lo tiene, relativamente, la cantidad de plata churriguesca y el frontal que exorna el altar, como asimismo la Capilla del Relicario, de este mismo estilo, que se encuentra a la izquierda, y en la que se ve un retrato de caballero desconocido, obra estimable del siglo xvii. Es curiosa también la gran reja, que, a pesar de ser obra de época muy avanzada, conserva el purismo de los tiempos del Renacimiento.

* * *

De Illescas a Esquivias (unos 8 Km.) hoy día hay carretera; entonces existía solamente el camino de herradura entre olivares, viñas y tierras de pan llevar, que pasa por el pequeño pueblo de Yeles. Antes de llegar a éste comimos, aprovechando también el descanso para dedicar un rato a la lectura de trozos alusivos a Cervantes y a Esquivias en su tiempo, como preparación para la visita a este pueblo, al cual llegamos a las tres de la tarde.

Después de observar la masa gris del caserío, la serie de las características tapias de barro, con bardas de cambrones, desde las eras, donde se conserva el rollo, fuimos derechamente a la *Casa de doña Catalina de Salazar y Palacios*, casada con Cervantes en este lugar, la cual casa se conserva tal como estaba en la época, y es uno de los recuerdos cervantinos más interesantes y llenos de poesía que han llegado hasta nosotros. Los amables moradores de la casa muy cortésmente atienden siempre al visitante, y aquélla merece ser recorrida en todos sus rincones, por ser el tipo de una buena casa de labradores acomodados de la región, tanto en su patio de entrada como en las cocinas y aposentos amueblados modesta, pero dignamente, en el gusto de la primera mitad del siglo xix; los corrales y las intrincadas bodegas subterráneas, llenas de tinajas.

En las calles quedan casas nobles, de carácter modesto, generalmente con una torrecita, y la plaza, de figura irregular, guarda el sello de la región.

También son de interés la *Casa del cura*, que tiene un precioso y reducido huerto; el *convento*, a la salida del pueblo, construcción del siglo xvii, y un enorme caserón, cerca de la plaza, de mampostería concertada y rejas voladas.

La *Iglesia*, en el arrabal, es una fría obra del siglo xviii, construída sobre las ruinas de aquella en que se celebró el matrimonio de Cervantes.

Concluimos la tarde en el cerrillo que domina el pueblo, donde se alza una modesta *ermita* dedicada a *Santa Bárbara*, desde cuyo atrio hay una magnífica vista de tierras toledanas, con una lejanía de los cerros de Villaluenga.

Desandamos lo andado anteriormente hasta la estación de Esquivias, y allí tomamos el tren para Madrid. Llegada, a las ocho de la noche.

* * *

Avila.

2 y 3 de marzo de 1924.

Aprovechando el primer día en que quedó la vía libre, después de una gran nevada, y con tiempo espléndido, alcanzamos a la ciudad envuelta en nieve y bañada de sol. Salimos por la mañana y llegamos al mediodía. Para disponer de más tiempo, comimos en el tren.

Directamente desde la estación nos encaminamos a *San Vicente*, ante el cual hicimos nuestros acostumbrados comentarios sobre la historia y el arte locales. En el exterior nos fijamos en sus dos tipos de portadas románicas, la principal, una de las más importantes de España, después del Pórtico de la Gloria, con detalles tan interesantes como el capitel del parteluz, con sus cabezas de toro, el tipo fino de su escultura y las variadas decoraciones vegetales, y la del lado sur, que en sus esculturas del xii, ofrecen rasgos que parecen enteramente del Renacimiento, sobre

todo en el Ángel de la Anunciación. Sucesivamente analizamos la espléndida colección de canecillos, la cúpula cuadrada sobre el crucero, los tres ábsides semicirculares, la torre concluída ya en el siglo xv y el atrio de este tiempo, tan original, añadido a la nave sur, y cuya construcción en granito contrasta con toda la arenisca amarillenta del resto del edificio.

Interior. Se estudió su construcción románica, cubierta ya, en el siglo xiii, a la gótica; el triforio, solamente hasta el crucero, tomando toda la nave lateral, al tipo románico; la cúpula octogonal, típica de las iglesias abulenses, y el medio cañón del crucero. Como detalles, el excepcional sepulcro románico de los Santos mártires Vicente, Sabina y Cristeta, con su baldaquino del siglo xv, y la reja románica que cierra el primer altar de la derecha, junto a la puerta de entrada. Después de mirar rápidamente las tablas primitivas, colgadas en el brazo norte del crucero, bajamos a la cripta, que ha perdido su carácter románico al ser remozada en el siglo xviii, pero que, felizmente, conserva en sus ventanitas una preciosa colección de rejas románicas de filigrana. Como es frecuente, la imagen de la Virgen de la Soterraña, que se venera en esta cripta, se halla desfigurada en su atavío del siglo xvii.

Dedicamos el resto de la tarde a circundar la ciudad, recorriendo su muralla, que es el ejemplar más completo que poseemos y que corresponde al final del xi, época de la repoblación de Raimundo de Borgoña. Comenzamos por la *Puerta de San Vicente*, conservada en su grandiosa sencillez; seguimos por el ábside de la *Catedral*, ante el cual nos paramos unos momentos, esperando verlo con mayor detención al día siguiente; *Puerta del Alcázar*; lienzo sur, con las del *Rastro* y de la *Mala Ventura*.

Por cada una de estas dos últimas puertas penetramos en el recinto para ver los interesantes *palacios* de puertas de grandes dovelas, como el de los *Dávila* y el *Torreón de Crecente*, y la fachada semibarroca del *Convento de Santa Teresa* (con

una ligera asomada al interior) y la renaciente del *Palacio de los Vela*.

Continuando el recorrido de la muralla, bajamos hasta el río, separándonos de ella nuevamente para visitar la románica *ermita de San Segundo*, con su retablo de pinturas primitivas y su sepulcro de tipo Berruguete.

Atravesado el puente subimos a la *Cruz de los Cuatro Postes*, de significativo recuerdo teresiano, para dominar la ciudad, que desde aquí se nos ofrece en vertiente, desde la Catedral hasta el Adaja.

Cerramos el circuito, caminando paralelamente al lienzo norte, hasta llegar otra vez a la Puerta de San Vicente.

OBRAS COMPLETAS DE D. F. GINER DE LOS RÍOS

La edición de estas *Obras* comprende cuatro Secciones:

- 1.^a Filosofía, Sociología y Derecho.
- 2.^a Educación y Enseñanza.
- 3.^a Literatura, Arte y Naturaleza.
- 4.^a Epistolario.

La publicación se hace por volúmenes en 8.^o, que constan de unas 300 páginas. Precio de cada tomo: 5 pesetas en rústica; 7 pesetas encuadernado en tela.

Volúmenes publicados:

I.—*Principios de Derecho Natural*.—Prólogo de Adolfo Posada.

II.—*La Universidad Española*.—Prólogo de Manuel B. Cossío.

III.—*Estudios de literatura y arte*.—Prólogo de Manuel B. Cossío.

IV.—*Lecciones sumarias de psicología*.—Prólogo de Hermenegildo Giner.

V.—*Estudios jurídicos y políticos*.—Prólogo de Fernando de los Ríos.

VI.—*Estudios filosóficos y religiosos*.—Prólogo de Manuel G. Morente.

VII.—*Estudios sobre educación*.—Prólogo de Ricardo Rubio.

VIII y IX.—*La persona social: Estudios y fragmentos*.—Prólogo de Francisco Rivera.

X.—*Pedagogía universitaria*.—Prólogo de Aniceto Sela.

XI.—*Filosofía y Sociología: Estudios de exposición y de crítica*.—Prólogo de Julián Besteiro.

XII.—*Educación y enseñanza*.—Prólogo de Leopoldo Palacios.

XIII y XIV.—*Resumen de filosofía del Derecho*.—Prólogo de José Castillejo.

XV.—*Estudios sobre artes industriales y Cartas literarias*.—Prólogo de Rafael Altamira.

XVI.—*Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Tomo I.—Prólogo de Pedro Blanco.

XVII.—*Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Tomo II.—Prólogo de Domingo Barnés.

XVIII.—*Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Tomo III.—Prólogo de Angel do Rego.

XIX.—*Informes del Comisario de Educación de los Estados Unidos*.—Prólogo de José Ontañón y Valiente.

Administración: «Espasa-Calpe, S. A.», Ríos Rosas, 24, Madrid.

LIBROS RECIBIDOS

Tato y Amat (Miguel).—*Sol y Ortega y la política contemporánea*. Apuntes biográficos. Su actuación en la política y en el Foro. Discursos. Anécdotas. Por su Secretario...—Prólogo de D. Rafael Ginard de la Rosa.—Epílogo de D. Roberto Castrovido.—Un artículo de D. Félix Azzati. Madrid, Imprenta Artística Española, 1914. 8.^o—Don. de ídem.

Alarcón y Ortuño (José).—*Guía práctica del estudiante*. Guía utilísima a todos los padres de familia.—Madrid, Establecimiento tipográfico de Jaime Ratés, 1921.—8.^o—Don. de ídem.

Castillo (Ricardo del).—*Estudios léxico-gráficos*. Los llamados Mexicanismos de la Academia Española.—México, Imprenta Franco-Mexicana, S. A., 1917.—8.^o Don. de ídem.