

BOLETÍN
DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

El BOLETÍN, 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: para el público, 10 pesetas; para los accionistas y los maestros, 5.—Extranjero y América, 20.—Número suelto, 1.—Se publica una vez al mes.

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

AÑO XL.

MADRID, 31 DE DICIEMBRE DE 1916.

NÚM. 681.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Bergson y la educación, por *Mr. E. M. White*, página 353.—De educación (*conclusión*), por *Milton*, pág. 357.—La Psicología experimental y el maestro (*conclusión*), por *D. Juan Vicente Viqueira*, pág. 362.—La ornamentación floral de la escuela (*conclusión*), pág. 369

ENCICLOPEDIA

Socialismo y Justicia social (*conclusión*), por *D. Pedro Dorado Montero*, pág. 374.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: La Universidad española, por *Don Francisco Giner de los Ríos*, pág. 379.—Don Francisco Giner en relación con Barcelona, por *Hipólito Regán*, pág. 380.—Don Francisco Giner de los Ríos, por *M. V.*, pág. 382.—Libros recibidos, pág. 383.

PEDAGOGÍA

BERGSON Y LA EDUCACIÓN

por *Mr. E. M. White*.

Los grandes pensadores, los reformadores, las invenciones y las nuevas costumbres no dejan nunca de ejercer su influjo en la humanidad. Ésta está ya, inconscientemente preparada, en cierto sentido, para lo que viene, y tiene que reconocerlo en parte, porque los grandes hombres son como un producto de su tiempo, que los moldea: ellos reúnen, tejen lo que en los demás se da disperso. Y la labor de Bergson, tan atacada desde todos lados, como el *Origen de las especies*, de Darwin, ha influido, como ésta, en el pensamiento humano hondamente y desde su aparición. La filosofía de Bergson penetra lentamente las ideas del siglo XX y precisamente en

el reino de la educación, así como en el de la religión es donde su influjo parece más eficaz.

«El futuro—dice Bergson—parece pertenecer a una filosofía que procure dar cuenta de *todo* lo que es dado». En el porvenir se dará una educación a la personalidad entera y no tendrá sólo en cuenta la inteligencia y la memoria. Actualmente no hay en la educación ninguna aspiración central y universalmente reconocida, a la que puedan converger todas las ramas. Hablando toscamente, puede decirse que la educación ha alcanzado el tercer grado de su desenvolvimiento. Se basó en un principio solamente en la autoridad, y lo que se enseñaba fué aceptado solamente porque el instructor—fuese el profesor, el sacerdote, el libro, la iglesia o la costumbre—así lo decía. El no creer era un delito: el intelecto fué encerrado dentro de ciertos límites. Pero en sus *Ensayos sobre el entendimiento humano*, Locke fué uno de los iniciadores del segundo grado, al decir que el niño debía ser adiestrado en el ejercicio de su inteligencia, en vez de adscribirlo ciegamente a la autoridad; la razón lógica es la que había de guiarnos ahora. Y el entendimiento fué así adiestrado por la Geometría, por una enseñanza organizada de las ciencias y por otros artificios. Pero el tercer grado o estadio apenas si se inicia; se presiente lo que puede ser ante algunas escuelas americanas, ante el método Montessori, ante las llamadas escuelas de «disciplina libre» y en el rendimiento de algunos maestros. Todo eso es *vida* en el más amplio sentido.

Para el actual descontento reinante en aquellas escuelas donde se aspira a algo más que a enseñar libros de texto y a realizar brillantes exámenes, algo muy aprovechable hay en la labor de Bergson. Sería, pues, conveniente analizar los aspectos importantes de su filosofía que más puedan influir en la educación y en sus métodos. En general, la tendencia actual de la educación va hacia la liberación del niño y a estimular su espontaneidad, su naturalidad y el ejercicio de todas sus facultades.

El estudio de la filosofía de Bergson pone de relieve la necesidad de cultivar el sentimiento y la voluntad además del intelecto, de proporcionar el poder de apreciación para el reino pleno del arte, así como para la admiración de la ciencia, y de dejar campo libre a la iniciativa en todo momento.

La teoría de la duración es suficiente por sí misma para producir un cambio completo en el método de atestiguar los resultados de la enseñanza. Al presente, se hace esto mediante los exámenes, que son un mal que vicia la enseñanza entera. Duración ha sido llamado el secreto de Bergson—no el tiempo que es medido por horas y minutos separables entre sí, ya que este tiempo es sólo otra forma del espacio. La duración no tiene relación alguna con el número—; es cualitativa, no cuantitativa, y es una evolución de la conciencia más bien que una cantidad creciente formada por la *adición* de estados de conciencia. Todo estado sucesivo de conciencia penetra los precedentes, y no puede separarse de ellos sin determinar un cambio real en su significación. La duración denota así una unidad que no puede ser subdividida: es una pura heterogeneidad, dentro de la cual no hay cualidades distintas. La duración está dentro de nosotros mismos e implica *sucesión*, la interpretación de nuestros estados de conciencia. Así, la conciencia no atraviesa el mismo estado dos veces; un sentimiento, la segunda vez que es sentido, es diferente, y solamente por ello es sentido la segunda vez. Nuestra conciencia es un continuo desenvolvimiento.

El maestro produce estados de conciencia, cada uno de los cuales penetra el resultado de todos los estados previos y ayuda gradualmente a formar un carácter, una vida. «¿Qué es nuestro carácter — dice Bergson — si no es el resultado de la historia que hemos vivido?... Es, con nuestro pasado entero, incluyendo la huella original de nuestra alma, lo que deseamos, hacemos y queremos». Y ¿cómo podemos dar una respuesta a una pregunta que inquiera estados de conciencia? En la idea de que utilizamos al obrar el conjunto de nuestra experiencia vivida, de que nuestra personalidad es la síntesis actual de nuestros estados pasados, implica, como un corolario, la importancia de proporcionar, a los discípulos de todas edades, experiencias que les sean provechosas, puesto que toda experiencia produce su efecto y el carácter se está continuamente creando. El aumento de la sensibilidad y la mayor delicadeza en el manejo de la juventud será el resultado de una mejor realización del significado del tiempo *real*, cualquiera que sea el nombre que pueda dársele. Un maestro que comprenda que un mismo e idéntico sentimiento nunca puede repetirse, se esforzará porque *todos* los influjos que moldeen a sus discípulos sean a propósito para producir estados favorables de conciencia y no querrá que se compruebe su enseñanza y los efectos de ella mediante exámenes.

Sin embargo, más quizás que en ninguna otra parte de la filosofía de Bergson, en su doctrina del intelecto y de la intuición es donde se ofrece más ancho campo para la reforma o el desenvolvimiento de los métodos educativos. Sin depreciación alguna del intelecto en su teoría, ésta demuestra que está principalmente adaptado para la acción, y en este sentido es particularmente hábil. En cambio, cuando intenta comprender la vida y el movimiento, falla. El intelecto no es sino un depósito del movimiento evolutivo y, por consiguiente, no puede apoderarse del movimiento entero; la vida trasciende del intelecto y, por tanto, no puede ser enteramente comprendida por él. Siempre que

Bergson menciona la educación, habla de ella en conexión con las limitaciones del intelecto.

«Vemos que el intelecto, tan hábil cuando actúa sobre lo inerte, es torpe desde el momento en que toca a la vida. Sea la vida del cuerpo o la del espíritu la que tenga que trabajar, procede con el rigor, la torpeza y la brutalidad de un instrumento no designado para tal uso. La historia de la higiene o la historia de la pedagogía nos enseñan mucho en este respecto. Cuando pensamos en la necesidad cardinal, urgente y constante que tenemos de preservar nuestro cuerpo y elevar nuestras almas, de las facilidades especiales que se nos dan en este campo para experimentar continuamente en nosotros mismos, del mal palpable por la equivocación de una práctica médica o pedagógica equivocada, se nos pone de relieve que estamos amenazados de la estupidez y especialmente de la persistencia en el error».

El error consiste, no solamente en utilizar el intelecto solamente para resolver problemas educativos, sino también en adiestrar y estimular a los discípulos a usar el intelecto sólo. El instinto autoconsciente — es decir, la intuición — debe desempeñar también su parte, y así actuará la conciencia entera, que se compone del intelecto combinado con la intuición. Según Bergson, existe alrededor del intelecto una vaga nebulosidad hecha de la sustancia de que se han formado los núcleos luminosos conocidos como tal intelecto y que poseen ciertos poderes complementarios de él. Nosotros tenemos dentro de nosotros mismos sólo un sentimiento indistinto de otros poderes, pero se ofrecen más claramente cuando se les ve actuar en la evolución. La inteligencia y el instinto siguen opuestas direcciones: la una hacia la materia y la otra hacia la vida. La diferencia entre ellas se formula así: «Hay cosas que sólo la inteligencia puede buscar, pero que nunca podrá encontrar por sí misma. Estas cosas sólo puede encontrarlas el instinto, el cual, a su vez, nunca las buscará».

No puede haber reglas para adiestrar la

intuición; sólo se le puede abandonar a su espontáneo desenvolvimiento sin reprimirla ni perturbarla. Las prohibiciones, los textos, las listas y los premios sólo indican que la labor del intelecto o de la memoria es el asunto más cultivado en la vida escolar. La ciencia conservará su autoridad (se la deberá enseñar de un modo más artístico), pero también se enseñarán sus limitaciones. El sentimiento, la actitud, las aspiraciones, serán consideradas como de tanto valor, al menos, como las adquisiciones intelectuales. El análisis, la clasificación y las fórmulas podrán practicarse todavía, pero en un grado menor, y en cambio, la imaginación y la sensibilidad respecto de un asunto exigirán más tiempo. El intelecto tiende a las afirmaciones y a la convención, mientras que la intuición tiende a la libertad y a la espontaneidad. Para estimular la espontaneidad y no perturbar la individualidad es para lo que debe aprenderse una psicología más verdadera. Al presente es lamentable nuestra ignorancia respecto al modo de trabajar el espíritu, a los sentimientos innatos y a la motivación real, especialmente de los jóvenes. La admonición *conócete a ti mismo* es hoy tan necesaria como en los tiempos clásicos, y la de *conoce a tus discípulos* es una máxima indispensable en toda educación que sea digna de este nombre.

Conexionada con la idea de espontaneidad está la de actividad creadora. Si no se reprime ni perturba la iniciativa de un niño, se aplicará a la creación individual y auténtica y «no tendrá mayor goce que el de sentirse a sí mismo creador». Este goce de la creación debe ser un camino en la educación lo mismo que en otras esferas. Todo estímulo para la creación es también un estímulo para uno de los verdaderos fines de la vida, lo cual puede ser expresado con las siguientes palabras de Bergson:

«Si, por tanto, en todas las regiones el triunfo de la vida está expresado por la creación, no debemos pensar que la última razón de la vida humana sea una creación que, a diferencia de la del artista o del hombre de ciencia, pueda ser perseguida

en todo momento y por todos los hombres igualmente; sino que me refiero a la creación del yo por uno mismo, al continuo enriquecimiento de la personalidad por elementos que no vienen del exterior, sino por causas que brotan de uno mismo.»

«Nos estamos creando continuamente..., existir es cambiar, cambiar es madurar, madurar es crearse a sí mismo indefinidamente.»

La vida, la conciencia, implican una necesidad de reacción; pero los simples ensayos literarios, el cultivo superficial de la ciencia, las lecciones, la recopilación de muchos hechos, el aprendizaje de memoria y la preocupación de los exámenes, no conducen a la expansión de ninguna facultad creadora.

El único modo de desenvolver lo que llama Bergson las «potencialidades innumerables» de la conciencia humana, y de alcanzar el «horizonte infinito» abierto ante nosotros, no depende tanto de las aspiraciones del pasado como de mirar más a las posibilidades del futuro. A él mira siempre la acción, y nosotros somos seres de acción esencialmente. «La conciencia es la luz que ilumina la zona de las acciones posibles o la actividad potencial que rodea la acción, realmente ejecutada por el ser vivo».

Así es que, donde no hay ningún género de elección o iniciativa o algún pensamiento de acción, no se aviva la conciencia ni se despierta la atención. En todo caso, el porvenir pertenece al niño. La suma total de las acciones de una generación es el resultado de la suma total de los influjos que actúan sobre su infancia. «Cada acción humana en la que haya invención, cada acto voluntario en que haya libertad, cada movimiento de un organismo que revele espontaneidad, trae algo nuevo al mundo».

En uno de los últimos pasajes de la *Evolución creadora*, Bergson muestra la responsabilidad en que incurre una generación respecto de la siguiente, e indica que quizás en este cuidado repose el secreto de la vida. Si, como él dice, «la esencia de la vida es el movimiento por el cual la vida se trasmite», entonces también la esencia

de la educación es la aptitud que proporciona para la vida y su desenvolvimiento. Puede haber infinita variedad en las manifestaciones de la vida y la individualidad puede admitir un número infinito de grados y de géneros. Esto indica que ningún ideal ni ninguna meta puede perseguirse siempre, porque la vida es crecimiento, evolución, transformación incesante, una creación continua de formas innumerables... Creamos el camino conforme avanzamos y sólo podemos mirar hacia atrás después de haberlo pasado. En este caso *todo* está abierto ante nosotros, y surge el solemne pensamiento de que la evolución y el futuro de la humanidad pueden guiarse por sí mismos. La humanidad puede hacer de sí misma y de su medio lo que quiera; el poder y los medios están en su mano. En esta idea de un gran infinito hay espacio para el valor y la esperanza..., indica una necesidad incesante de ofrecer un valioso punto de vista moral, en el más amplio sentido, a la generación que aguarda su turno para contribuir al lento avance de su raza hacia la evolución creadora.

Aquí surge, desde luego, el problema de la voluntad libre; pero el problema se desvanece como tal si se adopta la teoría de la evolución. Las partes de la discusión que conciernen al problema de la educación son muy numerosas; por ejemplo: la afirmación de que un hecho psíquico no se conforma con la ley física y no puede nunca expresarse en los términos de espacio. Este es un punto de vista que también habla contra la rigidez en la enseñanza y contra los meros exámenes, pues preferiría considerar más bien los cambios probables causados en el espíritu y en las aptitudes del niño por la manera como maneja un asunto. La educación alcanzará un valor más real mientras más sutilmente trate las almas.

Muchas objeciones saldrán al paso para mostrar la imposibilidad de las sugerencias indicadas. Pero nada pareció más imposible que la abolición de la esclavitud. Análogamente, la abolición de la rigidez, de las convenciones, del adiestramiento meramente intelectual, etc., en la educación,

por imposible que pueda parecer, llegarán a ser abolidos en la educación como el «pago por los resultados», que pareció un día insustituible. Las dificultades principales para llegar a ello son: en las escuelas primarias, el excesivo número de alumnos en cada clase; en la segunda enseñanza, el sistema de los exámenes, y en todas las escuelas, la falta de un nivel elevado de sensibilidad y «personalidad» en la mayoría de los maestros. La mayoría de los maestros son concienzudos y laboriosos, pero viven un poco aislados y necesitan más amplitud de horizontes y un mayor conocimiento de los problemas actuales, porque estos problemas tendrán en su mayoría que resolverse por su intervención. La mayoría de los maestros necesitan, más que una mayor cultura (sin negar la importancia esencial que ésta tenga para ellos), una visión amplia y exacta, no ya de la escuela, sino del mundo y de la vida, y un sincero deseo de llevar a su plenitud la personalidad del niño, y, por tanto, de ayudar a la evolución de un tipo de humanidad cada vez más fino. Hay que prescindir, por tanto, del absurdo sistema de los exámenes como comprobación de la labor de la escuela, ya que ni siquiera pueden comprobar lo más importante de esa labor. Hay que cambiar gradualmente los métodos y los programas. El niño necesita menos matemáticas y más historia de la humanidad, de sus costumbres, de sus ideales. La ciencia debe enseñarse bellamente y despertando el sentimiento de admiración del mundo.

(*Educational Review*. Trad. de D. Barnés.)

DE EDUCACIÓN (1) por Milton.

(Conclusión.)

Antes de que la mitad de estos autores sea leída (lo que se hará pronto trabajando ruda y diariamente), no podrán, sin embargo, hacerse dueños sino de cualquier prosa ordinaria. Entonces llegará la sazón

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

para ellos de aprender en algún autor moderno el uso de los globos y de todos los mapas, primeramente con los nombres antiguos y luego con los nuevos, o podrán ser capaces de leer cualquier método compendio de Filosofía natural. Y al mismo tiempo pueden acometer la lengua griega en la misma forma que antes se prescribió para el latín; por donde las dificultades de la Gramática, una vez superadas, todas las Fisiologías Históricas (1) de *Aristóteles* (2) y *Teofrasto* (3) se abrirían ante ellos, y puedo decir que con provecho.

El mismo acceso servirá para *Vitruvio* (4), para las cuestiones naturales de *Séneca* (5), para *Mela* (6), *Celso* (7) *Plinio* (8) o *Solino* (9). Y habiendo así pasado los principios de la *Aritmética*, *Geometría*, *Astronomía* y *Geografía*, con un compendio general de Física, podrán descender en *Matemáticas* a la ciencia instrumental de la *Trigonometría*, y de ahí pasar a la Fortificación, Arquitectura, Ingeniería o Navegación. Y en la Filosofía natural pueden proceder fácilmente de la historia de los meteoros, minerales, plantas y seres vivientes hasta la Anatomía.

Entonces se les puede leer también en el tratado de algún escritor no fastidioso la *Institución* (10), de la Medicina, para que puedan conocer los temperamentos, los humores, las estaciones y cómo tratar una indigestión; porque aquel que sabe hacerlo sabiamente y a tiempo no es solamente un gran médico de sí mismo y sus amigos, sino que también puede alguna vez que otra salvar a un ejército sólo con estos

(1) Histórico; usado probablemente en el sentido de *narrativo*.

(2) 384-322 a. C.

(3) Contemporáneo y discípulo del anterior.

(4) Contemporáneo de Julio César y Augusto. Escribió sobre arquitectura.

(5) Murió 63 d. C. *Questionum Naturalium libri septem*.

(6) Autor del primer tratado de Geografía y contemporáneo del anterior.

(7) Vivió en el siglo de Augusto. Sobre Medicina.

(8) Murió en el año 79 d. C. en la erupción del Vesubio. Los 37 libros de Historia Natural.

(9) S. III d. C. Compendio de la Historia Natural de Plinio.

(10) Significa, en este caso, «reglas y preceptos», en el sentido de la *Instituta* de Justiniano, tratado elemental de Derecho romano.

medios frugales y económicos, y no dejar podrir los sanos, robustos y fuertes cuerpos de los muchachos a su cargo por falta de esta disciplina, lo que es una gran desgracia y no menos vergüenza para el jefe. Para llevar adelante todos estos procedimientos en cuanto a la Naturaleza y a las Matemáticas, aunque ofrecen dificultad, deben, sin embargo, procurarse, tan frecuentemente como sean necesarias, las útiles experiencias de cazadores, pajareiros, pescadores, pastores, jardineros, boticarios; y en otras ciencias, arquitectos, ingenieros, marineros, anatómicos; quienes, sin duda alguna, estarían dispuestos, algunos mediante remuneración, y otros sin ella, a favorecer un Seminario tan lleno de promesas. Y esto les dará una tintura tan verdadera del conocimiento natural, que nunca lo olvidarán; antes bien, lo aumentarán diariamente con placer.

Entonces también aquellos poetas que hoy tenemos por más difíciles serán fáciles y divertidos: *Orfeo* (1), *Hesiodo* (2), *Teócrito* (3), *Arato* (4), *Nicandro* (5), *Opiano* (6), *Dionisio* (7), y en latín, *Lucrecio* (8), *Manilio* (9) y la parte rural de *Virgilio* (10).

Para este tiempo (11), los años y los buenos preceptos generales ya les habrán su-

(1) Las obras que llevan el nombre de órficas son: 1.º, *Argonáutica*, poema épico sobre la expedición de los argonautas; 2.º, los *Himnos* de la escuela neoplatónica; 3.º, *Lithica*, poema tratando de las propiedades de las piedras; a éste alude Milton.

(2) *Los trabajos y los días*, poema sobre Agricultura.

(3) Poemas pastorales imitados por Virgilio en sus *Églogas*.

(4) Poemas sobre asuntos astronómicos.

(5) Escribió *Theriaca* un poema tratando de los animales venenosos y de las heridas por ellos causadas, y *Alexipharmaca* otro poema sobre los venenos y sus antídotos.

(6) Dos poemas: uno sobre pesca y otro sobre caza.

(7) *Periegetes*: descripción del mundo conocido en su época.

(8) *De rerum natura*.

(9) Un poema astrológico llamado *Astronómica*.

(10) Virgilio—la parte rural—: serían las *Églogas* y las *Geórgicas*.

(11) Habiendo pasado tres o cuatro años en el estudio de los elementos del Latín, Griego, Matemáticas, etc., podrán empezar entonces, a la edad de 15 ó 16 años, los estudios que han de formar su naturaleza moral.

ministrado más distintamente aquel acto de razón que en *Ética* se llama *Proairesis* (1); de este modo podrán con cierto juicio reflexionar sobre el bien moral y el mal. Entonces será necesario un refuerzo especial de constante y sano adoctrinar para hacerlos rectos y firmes, instruyéndolos más ampliamente en el conocimiento de la virtud y el odio al vicio; entretanto, habrán de conducirse sus jóvenes y dóciles afectos a través de todas las obras morales de *Platón*, *Jenofonte*, *Cicerón*, *Plutarco*, *Laercio* (2) y los fragmentos del *Locrio* (3); pero en los estudios nocturnos con que terminan el trabajo diario, convenirá conducirles a determinadas sentencias de *David* o *Salomón*, o de los Evangelios y Escritos de los Apóstoles. Una vez perfectos en el conocimiento de los deberes personales, pueden entonces comenzar el estudio de la Economía. Y ahora, o antes de ahora, pueden haber aprendido fácilmente en algún rato libre la *lengua italiana*. Y poco después, pero con precaución y buen antídoto, sería bastante saludable hacerles gustar algunas comedias escogidas del griego, del latín o del *italiano*; también aquellas tragedias que traten de asuntos domésticos, como *Trachiniae*, *Alcestes* y otras semejantes. El paso inmediato debe ser al estudio de la *Política*, para conocer el principio, el fin y las razones de las sociedades políticas, para que no puedan ser ellos, en un lance peligroso de la República, tan pobres, temblorosas, inciertas cañas, de conciencia tan vacilante como muchos de nuestros grandes consejeros se han mostrado últimamente, sino firmes pilares del Estado.

Después de esto penetrarán en los fundamentos de la Ley y la Justicia legal, dados primeramente y con la mejor autoridad por *Moisés*, y hasta donde la prudencia humana ofrece garantías, en aquellos celebrados restos de los legisladores griegos, *Li-*

(1) La opción deliberada entre el bien y el mal en los asuntos de la vida.

(2) Diógenes Laercio, autor de una historia de la filosofía.

(3) Se refiere al tratado atribuido al locrio Timeo: *Sobre el mundo y la naturaleza*,

curgo, *Solón*, *Zaleuco*, *Charondas* (1), y desde ahí a todos los *Edictos* (2) y *Tablas romanas* (3) con su *Justiniano* (4), y así, bajando al *Sajón* (5), a las leyes municipales de *Inglaterra* y a los Estatutos. Los domingos y todas las noches deben ser ahora empleados inteligentemente en los más altos asuntos de *Teología* y en la Historia de la Iglesia, antigua y moderna; y antes de esto puede haberse adquirido la lengua hebrea, en una hora fija, para que las escrituras puedan ser leídas en su propio original, al que no habrá imposibilidad de añadir el *caldeo* y el dialecto *siríaco*. Cuando todos estos instrumentos estén bien dominados, se les ofrecerán las Historias escogidas, los *Poemas históricos* y las tragedias *áticas* de los más magníficos y regios argumentos, con todas las famosas oraciones políticas; todo lo cual, si no se limitan meramente a leerlo, sino que aprenden de memoria algo de ello y lo pronuncian solemnemente con justo acento y con gracia, como en efecto puede enseñarse a hacerlo, los capacitará precisamente con el espíritu y vigor de *Demóstenes* o *Cicerón*, *Eurípides* o *Sófocles*. Y ahora, finalmente, será tiempo de trabajar con ellos aquellas artes prácticas que capacitan al hombre para hablar y escribir perspicazmente, elegantemente y conforme al estilo propio de lo sublime, lo medio o lo bajo. Por esto la Lógica, sólo en cuanto es útil debe traerse a este obligado sitio con todos sus bien arreglados tópicos y cuestiones, hasta que sea tiempo de abrir su palma cerrada en una graciosa y adornada Retórica, enseñada según las reglas de *Platón*, *Aristóteles*, *Falereo* (6), *Cicerón*, *Hermógenes* (7) y *Longino* (8). A lo cual podría seguir la Poética, o en ver-

dad, más bien preceder, por ser menos sutil y fina, y en cambio más sencilla, sensual y apasionada. No me refiero aquí a la prosodia del verso, que no pueden menos de haber adquirido antes entre los rudimentos de la Gramática, sino a aquel arte sublime que en la Poética de *Aristóteles*, en *Horacio* (1), en los comentarios italianos de *Castelvetro* (2), *Tasso* (3), *Mazzoni* (4) y otros, enseña lo que son las leyes de un verdadero poema *épico*, las de uno *dramático*, las de uno *lírico*, en qué consiste el Decoro, punto capital a que debe atenderse. Esto les hará percibir pronto cuán despreciables criaturas son nuestros comunes rimadores y autores dramáticos, y les mostrará cuán religioso, glorioso y magnífico uso puede hacerse de la Poética en ambas cosas, divinas y humanas. Ahora y no antes será la justa sazón de formarlos para ser escritores y autores capaces en cualquier asunto importante, es decir, cuando se hallen henchidos de una percepción universal de las cosas. O si tienen que hablar en el Parlamento o en el Consejo, que no pueda esperarse sino honor y reflexión de sus labios. Entonces aparecerán también en los púlpitos otros rostros, otros gestos y otros asuntos trabajados de distinto modo del que ahora sufrimos, testimonio a veces tan grande de nuestra paciencia, como cualquier otro de los que ellos nos predicán.

Estos son los estudios en que nuestra noble y bien nacida juventud debiera emplear su tiempo con disciplina entre los 12 y los 21 años, a menos que ella confíe más en sus antepasados muertos que en sí misma viva. En este curso metódico se da por supuesto que deben proceder con paso firme, aprendiendo progresivamente, así como en ocasiones ha de ser conveniente para el cultivo de la memoria volver al centro y retroceder algunas veces a la retaguardia de lo que les ha sido enseñado,

(1) Legisladores de Esparta, Atenas, los Locrios del Sur de Italia y ciertas ciudades de Sicilia, respectivamente.

(2) Los edictos del Pretor representan la ley de equidad en Roma.

(3) Las doce tablas.

(4) Emperador y codificador del Derecho romano.

(5) Se refiere al Código de este nombre.

(6) 345-283 a. C. Fué el último de los oradores áticos.

(7) Vivió hacia 180 d. C.

(8) 213-273 d. C. Su tratado de lo Sublime.

(1) Su *Ars Poetica*.

(2) Escribió, entre otras cosas, *La Poetica di Aristotele vulgarizzata et sposta*. Publicado en Viena, 1570.

(3) Escribió en prosa un discurso sobre la poesía épica, un tratado sobre la composición poética y un diálogo sobre la poesía toscana.

(4) *De la difesa della Comedia di Dante distinta in sette libri*. 1587-88.

hasta que hayan confirmado y sólidamente unido el conjunto total de su acabado conocimiento, semejante a la última formación de batalla de una legión romana. Ahora valdrá la pena de ver qué ejercicios y recreos pueden convenir y armonizar mejor con estos estudios.

Su ejercicio.

El curso de estudios aquí brevemente descrito es semejante, a lo que yo por lecturas puedo adivinar, a aquellas antiguas y famosas escuelas de *Pitágoras*, *Platón*, *Isócrates*, *Aristóteles* y otros por el estilo, en las cuales se formaron tan gran número de renombrados filósofos, oradores, historiadores, poetas y príncipes en toda *Grecia*, *Italia* y *Asia*, además de los florecientes estudios de *Cirene* (1), y *Alejan-dría*. Mas esta de ahora las aventajará, evitando un defecto tan grande como aquel que *Platón* notaba en la República de *Es-parta*, pues esta ciudad formaba su juventud especialmente para la guerra, mientras aquellas otras en sus Academias y *Liceo* educaban a todos para la Toga (2). Pero este instituto de educación que yo aquí he delineado será igualmente bueno para ambas cosas: la paz y la guerra. Así, pues, se les reservará para el ejercicio como una hora y media antes de la comida del medio día, y después de ella, para el obligado descanso. Aunque el tiempo para esto puede ser ampliado a su gusto, según que se levanten más temprano por la mañana. El ejercicio que recomiendo primeramente es el uso exacto de sus armas, defenderse y atacar seguramente con el filo o la punta; esto los conservará sanos, ágiles, fuertes y amplios de pecho. Es la manera más razonable de hacerles desarrollarse anchos y altos; e inspirarles un valor cortés y sereno, que moderado con lecturas y preceptos en sazón para ellos sobre la verdadera fortaleza y la paciencia, se convertirá en un valor nativo y heroico y les hará aborrecer la cobardía del mal obrar. Deben también practicar toda clase de llaves y presas de

la lucha, en la que los ingleses conviene que predominen, porque en el combate puede ser necesario con frecuencia arrastrar o sujetar y venir a las manos. Y esto tal vez será suficiente para probar y excitar con ello sus fuerzas personales.

Mientras se les va secando el sudor poco a poco y en el conveniente reposo, antes de la comida, se pueden dedicar, con provecho y delicia, a recrear y reponer sus fatigados espíritus con las solemnes y divinas armonías de la música, oídas o aprendidas, ya mientras el diestro *organista* toca sus graves y fantaseadas modulaciones en fugas sublimes, ya mientras toda la sinfonía (1) con hábiles y no imaginables frases, adorna y embellece los bien estudiados acordes de algún escogido compositor; a veces, el laúd o el dulce órgano callan esperando los cánticos religiosos, marciales o civiles, en elegantes voces; los cuales cánticos, si sabios y profetas no están fueran de razón, tienen gran poder sobre las inclinaciones y los hábitos para dulcificarlos y ennoblecerlos desde la rústica grosería y las pasiones destempladas. No estaría mal hacer lo mismo después de la comida para asistir y cuidar a la naturaleza en su primera digestión y tornar los espíritus al estudio otra vez bien entonados y satisfechos. Y habiendo continuado éste severamente bajo ojos vigilantes hasta cerca de dos horas antes de la cena, se les llamará, sea por un toque repentino o una consigna, para hacer sus ejercicios militares al aire libre o a cubierto, según la estación, como era la costumbre romana; primero, a pie, luego, cuando su edad lo permita, a caballo, hasta adquirir el arte completo de la Caballería.

Haciéndolo como deporte, pero con mucha exactitud y con revista diaria, les servirá como rudimentos de servicio militar y para todo el arte de pelear, marchar, acampar, fortificar, sitiar y batir, con ayuda de todas las estratagemas, tácticas y máximas bélicas, antiguas y modernas; y haciéndolo así, pueden, como si fuese al con

(1) Herodoto cita la Escuela de Medicina de Cirene.

(2) Emblema de la paz.

(1) En el inglés del tiempo de Milton un sinfonista significaba un corista.

cluir una larga guerra, salir perfectos y notables generales para el servicio de su país. Y si se les confiasen tropas buenas y llenas de esperanza, no tendrían que sufrir, por falta de disciplina justa y sabia, que desertasen de su lado como plumas enfermas; deserciones que nunca podrían reemplazar fácilmente; ni tendrían que soportar a vanos coroneles, incapaces de hacer la recluta, con veinte hombres por compañía, y bebiéndose o acaparando en secreto las soldadas de una lista ilusoria, cuando en realidad sólo existe un miserable contingente; y en el entretanto tener que mandar a una veintena o dos de borrachos, única soldadesca que queda al lado de ellos, o más bien condescender con todas sus rapiñas y violencias (1). No, ciertamente; si llegasen a adquirir aquellos conocimientos que son propios de los hombres buenos y de los buenos gobernantes, no tendrían que aguantar estas cosas. Pero, volviendo a nuestro propio instituto, aparte de estos ejercicios constantes en la escuela, hay otra oportunidad de ganar experiencia mediante las diversiones mismas fuera de casa. En aquellas estaciones primaverales del año, cuando el aire está tranquilo y placentero, sería una injuria y una obstinación contra la naturaleza no salir afuera y ver sus riquezas y tomar parte en su regocijo con cielo y tierra.

Por esto no les persuadiría yo de que estudiasen entonces demasiado, tras dos o tres años en que los jóvenes han afirmado ya sus cimientos, sino que cabalguen en escuadrones con buenos y prudentes guías por todos los distritos del país; observando todas las plazas fuertes, aprendiendo todas las facilidades para construir y para labrar la tierra en ciudades y campos, bahías y puertos de comercio. Algunas veces, embarcarse hasta nuestra Armada, para aprender allí también el conocimiento práctico de la navegación y del comba-

te naval. Estos procedimientos pondrán a prueba todas sus peculiares dotes naturales, y si hubiese alguna secreta aptitud entre ellos, se manifestará y tendrá adecuadas ocasiones para perfeccionarse, lo cual no puede menos de redundar poderosamente en el bien de esta nación, y poner de moda otra vez aquellas viejas, admiradas virtudes y excelencias, con mucha más ventaja ahora en esta pureza del conocimiento cristiano. No necesitaremos entonces de los *Monsieurs de París* para que tomen bajo su ruín y disipada custodia a nuestra juventud, llena de promesas, y nos la devuelvan trasformada en monos, bufones e insustancialidades. Pero si desean ver otros países a los veintitrés o veinticuatro años (1), no para aprender principios, sino para ampliar su experiencia y hacer inteligentes observaciones, deben conducirse en esta ocasión de tal modo, que merezcan el respeto y el honor de todos los hombres por donde pasen y la sociedad y la amistad de los más eminentes y mejores en todos sitios. Y tal vez, entonces, otras naciones se complacerán en visitarnos para su educación, o, al menos, imitarnos en sus propios países.

Ahora, finalmente, con respecto a su comida (2), no hay mucho que decir aquí, salvo que sería mejor que la hiciesen en la misma casa, por el mucho tiempo que se pierde en ir fuera y las diversas malas costumbres que se adquieren; y en cuanto a que ella deberá ser sencilla, sana y moderada, supongo que está fuera de controversia. Con esto, Mr. *Hartlib*, tenéis una idea general por escrito, como era vuestro deseo, de lo que varias veces hemos hablado sobre el mejor y más noble método de educación; no comenzando, como algunos lo han hecho, desde la cuna, lo que, sin embargo, puede ser digno de muchas consideraciones, y si mi intención no hubiese sido la brevedad, hubiera podido también mencionar muchas otras circuns-

(1) Este pasaje se refiere al general Essex. La disminución constante de su ejército en 1645, por deserción y enfermedad, era materia de constante queja, y se informó al Parlamento al final de ese año, de compañías con sólo 20 hombres, de las que servían cerca de Londres, bajo Essex.

(1) Locke recomienda que se viaje también en una edad temprana, y, de no ser así, que se desista hasta que la educación esté completa.

(2) Esta es la tercera gran división de que Milton habló, y a la que solamente dedica unas pocas líneas,

tancias; pero éstas, para aquellos que sean capaces de formar juicio, pueden ser bastantes como luz y dirección. Solamente yo creo que éste no es un arco que puede manejar cualquier hombre de los que se tienen a sí mismos por maestros, sino que requerirá músculos casi iguales a los que *Homero* atribuye a *Ulises* (1); pero estoy completamente persuadido de que puede resultar mucho más fácil y magnífico al ejecutarlo de lo que ahora parece a distancia. De todos modos, no es más difícil de lo que yo imagino, y esta imaginación me lo presenta sin otra cosa que muy feliz y muy posible acuerdo con las mejores aspiraciones; si Dios así lo quiere y esta edad tiene espíritu y suficiente capacidad para aprender.

LA PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL Y EL MAESTRO (2)
por el Profesor D. Juan Vicente Viqueira.
(Conclusión.)

VI

Problemas generales.

1. *La organización de la conciencia.*
El alma es un todo, es, como decimos, individual. La unidad se funda en la conciencia del sujeto. Pero, además, es preciso decir que se funda en que toda la vida de conciencia aparece como una acción del sujeto. El concepto supremo es, pues, la acción, la actividad. En esta acción (el fluir de la conciencia) hallamos momentos claros (atención) y momentos oscuros. Los momentos claros son lo central en nuestra acción. En el gran proceso de actividad de nuestra vida hallamos dos diferentes grupos de aspectos: *A)* el aspecto representativo, intelectual; *B)* el aspecto afectivo, emocional. Podemos proseguir el análisis de la conciencia, y hallamos los elementos integrantes de estos aspectos. En el aspecto representativo hallamos los siguientes elementos: *A)* Representación. *B)* Concepto o juicio. La representación permite los análisis de dos elementos distintos: *a)* sensa-

ción; *b)* espacio o tiempo, etc. El lado afectivo de la conciencia permite una descomposición en los sentimientos elementales de los que hemos hablado. Los elementos que hemos distinguido en los procesos intelectuales pueden darse en diferentes procesos (acciones). Estos procesos son: *A)* la percepción; *B)* la memoria o representación; *C)* el pensar; *D)* la fantasía. Los sentimientos, a su vez, se combinan en grandes emociones de las que hablamos en la vida corriente. Aspecto afectivo y aspecto intelectual se condicionan necesaria y recíprocamente.

2. *El curso evolutivo de la vida de conciencia.*—La conciencia, el espíritu, presenta en su vida una determinada evolución. Exponemos ahora lo que se sabe acerca de ella.

La evolución no está determinada sólo por el medio, sino por *disposiciones*; es decir, ciertas capacidades, posibilidades que el ser humano trae consigo a la vida. (Ley de la convergencia, de Stern.) Con respecto a este problema, las posiciones cambian: para unos, todo se debe al medio; para otros, todo es lo innato; la disposición (Rousseau). Los unos indican las diferencias que surgen por el influjo de determinado medio; los otros mantienen la afirmación de las propiedades individuales en contra de un medio hostil y las diferentes direcciones que en un mismo medio toman diferentes individuos; por ejemplo, los hermanos. Ambas posiciones son en parte verdaderas.

Es preciso fijar ahora más claramente lo que se quiere decir cuando se considera la evolución como un producto de factores internos (disposiciones) y externos (medio). Los factores externos son:

A) Los influjos sobre la total constitución del individuo, influyendo a través de éste en la vida del espíritu: alimento, clima, modo de vivir, afecciones, etc.

B) Los influjos sensoriales; es decir, los excitantes que actúan sobre los sentidos.

C) Los influjos pedagógicos o a desig-
nio, enseñanza, reprensión, recompensa,
castigo.

(1) Sólo Ulises fué capaz de tender el arco entre los pretendientes del Penélope.

(2) Véase el número anterior del BOLETÍN.

D) El influjo del medio en sentido estricto. Influjos no a designio. Ejemplo, lectura, sugestión.

Enfrente de estos influjos se han de poner las disposiciones que se despiertan por ellos. Éstas son:

A) La herencia general o aquello que todo individuo humano trae consigo al nacer: hablar, sentir, etc.

B) La herencia especial, por la cual el niño trae al mundo determinadas propiedades de los padres, de la raza, etc.

C) La naturaleza sexual, o sea la diferencia psíquica unida a la diversidad de sexo.

D) La propia particularidad del individuo, pues la suma de lo anterior (factores internos y externos) no lo explica.

La Psicología se ha negado por mucho tiempo a admitir las disposiciones; pero es indudable que, cuando se llega a la consideración genética de la vida del espíritu, es preciso admitirlas, no sólo por una exigencia teórica, sino también, como hemos visto, porque los hechos lo imponen. Una disposición se halla caracterizada por tres notas: A) es una posibilidad de actividad, capacita para una acción; B) es una determinación interna, marca un determinado camino, una determinada marcha; C) es sólo potencial y necesita para pasar de *potencia* (poder) a realidad, del influjo de los factores externos.

Si consideramos lo anterior, nos vemos elevados a una concepción naturista de la vida del espíritu, es decir, a una concepción que supone un elemento dado en el individuo como factor de su evolución mental (Meumann). Hemos de preguntarnos en cada caso, no qué es innato y qué no lo es, sino qué parte tienen en ello las *disposiciones* y qué el *medio* (experiencia). Son capitalmente innatos los instintos y los temperamentos, aunque no del todo sustraídos a los otros factores.

La evolución consiste, pues, en el despertar y desarrollarse las disposiciones bajo el influjo de los factores externos. Supone, pues, una variabilidad en el espíritu y una capacidad de conservación. Es decir, es preciso para la evolución, que se cam-

bie, que se produzca algo nuevo (autodesarrollo, de Stern); pero también que esto nuevo se fije, se consolide y sea así más duradero patrimonio del individuo (autoconservación de Stern). Esto último es obra del hábito, efecto de la repetición. He aquí algo interesante para el maestro.

No todas las funciones se desarrollan a la vez. Las funciones se desarrollan según su mayor o menor importancia para la vida antes o después. Así la percepción del espacio se desarrolla antes que la del tiempo, la percepción antes que el pensar, etc. Meumann ha pretendido que el desarrollo en este orden no se debe meramente a los influjos del medio, sino a una cierta naturaleza de las disposiciones hereditarias y lograda en la evolución mental de la especie humana. Pone, pues, en relación con el problema de la ley biogenética fundamental de Haeckel; según ella, el individuo ofrece en su desarrollo la misma evolución que en la especie, pero abreviada. En el espíritu sólo se han hallado coincidencias. Ahora bien, ya que estas coincidencias pueden explicarse por la ley biogenética y ésta ofrece aquí ciertas dificultades fundamentales, debemos de tomar con reserva lo que se dice acerca de este punto.

En cuanto a la marcha cuantitativa del desarrollo, es preciso decir que el progreso no es continuo, sino que sigue un ritmo alternado: a períodos de progreso siguen otros de detención, para después de algún tiempo comenzar el progreso de nuevo. No sólo sucede esto en el aspecto de la conciencia, sino también en el desarrollo total de éste. Si bien faltan investigaciones sobre este asunto, podemos, dadas las observaciones ya hechas, pensar que en la evolución del espíritu hasta su madurez se dan los tres períodos siguientes, de una duración de 6 a 7 años, constandingo cada uno de un período de aumento y otro de detención. El primero va desde los 6 a los 8 ó 9 años, con su máximo hacia los 6 años. El segundo, de los 8-9 años a los 16 años con el descenso que trae consigo la pubertad. El último consiste en el aumento hasta obtención de la madurez.

Hay una relación importante entre la

marcha de la evolución en los primeros años de la niñez y los últimos años de ésta. A una evolución rápida en los primeros suele suceder una detención mayor en la última y un desarrollo más corto. El individuo alcanza antes su plena madurez. Es un hecho conocido el estancamiento de los niños prodigios. Sin embargo, sucede en un número menor de casos que un desarrollo superior se anuncia por la precocidad. No tenemos aún signos diagnósticos para diferenciar cuando un niño precoz anuncia un hombre grande.

Parecen existir también diferencias condicionadas por el sexo en esta marcha cuantitativa de la evolución. La mujer es, en general, más precoz. Es, sin embargo, absurdo pretender, como se hace por alguno, que no logra una altura mental tan elevada como la del hombre. No tenemos aún un material muy rico sobre esto, pero la observación corriente nos muestra una igualdad en el promedio de desarrollo.

El desarrollo mental consiste en una serie de metamorfosis; es decir, en una serie de cambios cualitativos. Sucede esto, porque como hemos visto antes, no se desarrollan todas las funciones a la vez, sino unas antes que otras y en cada período del desarrollo de una función toda la vida mental se concentra en ella. Así, ciertos períodos de la vida se caracterizan por una función. Por esto se ha hablado en la primera niñez de la época del *coger*, del *andar*, del *hablar*. Y la época que precede a la pubertad, es una época de percibir, observar, aprender, imitación y sugestibilidad, y sigue a la pubertad una época de ensimismamiento, de elaboración y liberación. Es interesante que en los sordomudos y ciegos, se han hallado las mismas metamorfosis que en los individuos normales.

Si sucede lo anterior, es preciso también tener en cuenta que cada aspecto de la vida mental al desarrollarse interviene en la evolución de los otros. (Ley de la correlación de Meumann.) El desarrollo de la vida intelectual no se comprende sin el desarrollo de la vida afectiva; el de la vida superior, sin el de la vida inferior (ni conceptos sin intuición), etc.

La vida mental comienza, pues, como algo indistinto en que los elementos sensoriales y afectivos están estrechamente unidos (unidad sensoriomotora). Comienza en un elemento periférico y se descarga de nuevo inmediatamente hacia la periferia. Pero este elemento sensoriomotor se desarrolla y complica y se establece una serie de términos intermedios, naciendo así la complejidad de la vida mental. La vida del espíritu pasa en su desarrollo de lo periférico a lo central (Stein).

3. *Cambios periódicos.*—La vida mental de un individuo se halla sujeta a determinadas variaciones periódicas. Hay oscilaciones anuales, aun mal conocidas. Un maestro holandés de una escuela de sordomudos verificó determinadas medidas durante varios años para ver el influjo en los niños de un cambio de alimentación, y halló en el desarrollo del cuerpo una periodicidad anual.

Las oscilaciones anuales son mayores en los niños que en los adultos. En cuanto al cuerpo, parece que siguen la marcha expuesta a continuación (Meumann): aumenta su desarrollo de Octubre a Enero; disminuye en Mayo y Abril, para volver a aumentar en el período que va de Abril a Julio. Fué esto puesto de relieve por el citado maestro danés, Mellug Hansen, que obtuvo los siguientes datos. Para el crecimiento: el mínimo se halla de Agosto a Noviembre, tiene un ligero aumento hasta Mayo, y su máximo, de Marzo a Agosto. Así crecen los niños, sobre todo en verano. Para el peso, aumenta en los meses de otoño.

Schmid-Mounard, médico de Halle, repitió la medida en la escuela primaria y halló dos períodos: el uno, favorable a la estatura; el otro, al peso. Estatura: período favorable, de Setiembre a Enero; desfavorable, de Febrero a Julio. Peso: aumenta de Julio a Enero. No aumenta de Febrero a Julio. Schuyten, en Amberes, y Lobsien, en Kiel, midieron además la fuerza muscular: hallaron que aumenta de Octubre a Enero, que disminuye de Enero a Mayo y vuelve a aumentar de Abril a Junio.

Las oscilaciones mentales no siguen una marcha paralela a las del cuerpo. Han sido

estudiadas por Schuyten y Lobsien. Schuyten empleó la concentración de la atención para estudiarlas. Hizo leer a niños y niñas de 10 y de 8 años, durante un año, cada día por la mañana y por la tarde, al comenzar y al terminar las clases, y notó dos veces que desatendían la lectura. Lobsien examinó la memoria inmediata cada 15 del mes en escolares de 10 y 14 años. Había que dar inmediatamente de oídas las palabras recordadas de una serie de 10 de contenido visual y una serie de 10 de contenido auditivo. Ambos autores han obtenido los mismos resultados. De Octubre a Enero aumenta la concentración de la atención y la capacidad del recuerdo. Ambos tienen en verano el mínimo.

Otros trabajos han sido emprendidos, que no parecen ofrecer resultados más claros. Schman y Pedersen midieron la fuerza muscular con el ergógrafo, y la memoria, haciendo aprender sílabas sin sentido, la facilidad para sumar, en niños de 12 y 13 años y en adultos. Además midieron la temperatura del día, la presión barométrica y el efecto químico de la luz. Parece resultar de su trabajo, que los rayos químicos favorecen el trabajo muscular. El calor tiene un óptimo diferente para cada individuo. El efecto de la temperatura y de la luz es máximo de Enero a Mayo, y mínimo de Julio a Agosto. La velocidad del sumar depende de la temperatura. A mayor temperatura, menor facilidad; también parece ser influida la memoria por los factores dichos; pero tal relación de los factores del medio físico y del desarrollo del organismo no parece clara. Es preciso aún eliminar otros factores que puedan influir y explicar, si es posible, aquella relación causal.

Ignoramos aún a qué se deben las oscilaciones anuales. Quizá su razón esté en la diferente transformación de la energía del organismo humano durante el año. En el organismo menos estable del niño se hace esto notar más (Meumann, 121-131).

4. *Alteraciones anormales de la conciencia.*—Cuando las alteraciones de la conciencia son menos graves, el individuo se halla mentalmente perturbado. Teniendo en cuenta el principio del paralelismo,

todas estas variaciones se deben a alteraciones del sistema nervioso. Así, en efecto, lo demuestra el estudio del mismo cada día de un modo más claro. Aquí nos basta con indicar dichas perturbaciones. Sólo he de referirme a un elemento de algunas de ellas, que puede presentarse en estados cercanos a lo normal: *las alucinaciones*. Una alucinación es una percepción de origen central; es decir, que no contiene elemento sensorial ninguno. Las alucinaciones parecen suscitadas por productos de descomposición de los elementos nerviosos que excitan los centros sensoriales. Mediante una sustancia extraída de la planta de Méjico el Peyoti, el *alcaloideum serripim*, pueden producirse alucinaciones visuales y sin daño del individuo.

5. *Sueño y Ensueño.*—Hay una variación periódica diaria: el sueño. Sabemos aún muy poco acerca de las condiciones fisiológicas de la entrada del sueño. Se presenta el sueño cuando se han agotado las energías del sistema nervioso. Pero ciertos hechos obligan a admitir una segunda condición de la entrada del sueño. No toda fatiga da sueño y hay un sueño sin fatiga notable. Por otra parte, nuestra *voluntad* de no dormir puede retrasar largo tiempo la entrada del sueño. Se puede dormir un sujeto por desaparecer determinadas impresiones sensoriales (como acontece con individuos no habituados a una labor intelectual) o por la monotonía de dichas impresiones. Estos hechos indican que la atención es un factor del sueño. Durante el sueño, el organismo se modifica: la respiración se hace más profunda, la circulación se altera. No sabemos aún si hay anemia o hiperemia cerebral. La sensibilidad disminuye y tanto más cuanto más profundo es el sueño. La disminución de la sensibilidad es proporcional a la profundidad del sueño. Se ha podido, según esto, determinar valiéndose de la intensidad numérica de los excitantes capaces de despertar a un sujeto la curva de la profundidad del sueño. Según estos estudios, el sueño se hace después de quedarse dormido, muy profundo para ir disminuyendo lentamente hasta el despertar.

La conciencia no desaparece durante el sueño por completo, sino que se presenta en forma de *ensueño*. Aún no está decidido si soñamos siempre. Lo que han probado las últimas investigaciones es que soñamos mucho más frecuentemente de lo que creemos hacerlo, y hasta en una noche tenemos varios ensueños.

Característica de los sueños es una determinada alteración de la conciencia. Con siste ésta en la incoherencia, en la importancia de los procesos fisiológicos centrales, no sensoriales y en la inhibición de los movimientos en general, aunque en la forma del hablar y el manotear, etc., se suelen hallar presentes. La incoherencia viene de la falta de *dirección* de la vida mental. Esta en la vigilia marcha en una determinada dirección, enlazando siempre su fluir de un modo lógico. He aquí lo que falta en el sueño. Faltan las tendencias directivas determinantes. Indicaremos ahora la perturbación de algunos aspectos de la conciencia en el ensueño y dentro del proceso mental de éste. Primeramente nos fijamos en el origen periférico y en el carácter ilusorio de las *percepciones*. Parece ser que los sueños tienen su origen en excitaciones sensoriales que proceden a veces del *interior* de nuestro organismo: las malas posturas, la dificultad de la respiración y los dolores, etc. Pero éstos son percibidos *ilusoriamente* y aparecen trasfigurados en diversos modos. Por ejemplo, una mala postura puede suscitar el sueño de un combate en el que hemos sido derribados o heridos, etc.

Dichos elementos sensoriales despiertan por asociación representaciones que son verdaderas *alucinaciones* y que completan los procesos ilusorios. La vida lógica de la conciencia no falta en el sueño. Razonamos en el juicio, pero de un modo falso y absurdo. Los ensueños tienen mayor o menor complicación, según pertenezcan a un período u otro del sueño. Los ensueños que recordamos, en general, los más coherentes y complejos son los del período del sueño superficial; es decir, del sueño de la mañana.

La incoherencia del ensueño reposa, por

otra parte, en la desordenación de los elementos lógicos y los elementos afectivos. Los elementos lógicos se hallan en absoluta contradicción con los elementos *representativos*. Las representaciones son a veces algo en el ensueño que contraría o es ajeno al concepto. Por otra parte, los afectos no surgen, cuando habitualmente surgen, en el estado de vigilia (así faltan en el ensueño los afectos morales); otras veces surgen erróneamente (aberración). Por ejemplo, la mayor estupidez puede parecer en el ensueño algo ingenioso.

A veces falta la inhibición motora, y el individuo se levanta en sueños, anda y hasta llega a ejecutar determinados trabajos. Sin embargo, padece los cambios mentales del ensueño. A este fenómeno llamamos *sonambulismo*. Un tránsito entre el ensueño y el sonambulismo, lo tenemos en el soñar alto, en el ensueño acompañado de movimientos de brazos, etc. En el sonámbulo, la sensibilidad es mayor, y las percepciones, más exactas.

6. *Hipnotismo y sugestión*.—Ofrecen estos fenómenos una variación anormal de la conciencia, producida por el influjo de otros sujetos.

Se llama *sugestión* la intervención ejercida en la vida mental de un individuo por otro; pero de modo que, directamente y sin aparente causa, el contenido mental del uno interviene en el del otro. El hipnotismo es un cambio de la conciencia próximo al ensueño y al sonambulismo y que se combina con la sugestión. Favorecen la entrada en estado hipnótico la acción de *contactos leves* en la cara, las sensaciones auditivas uniformes como el tic-tac del reloj; pero lo capital son los influjos psíquicos que llamamos *sugestión*: orden de dormir, que despierta la voluntad de dormir, que nace a consecuencia de ello en el sujeto, creencia de que pasa algo anormal, de que el hipnotismo se llevará a cabo, de que con un determinado efecto vendrá el sueño. El sujeto hipnotizado cae en un primer estado de *letargia*, semejante en todo a un sueño ligero. Pasa después al estado de *catalepsia*, caracterizado porque en él los miembros del cuerpo toman pasivamente la posición

que se les da. El paso de un estado al otro se produce al abrir los ojos el hipnotizado. Por último, pasa éste al estado de *sonambulismo*, en el que hallamos dos elementos característicos: la obediencia ciega automática a las órdenes del hipnotizador y las alucinaciones sugeridas. Las órdenes, sugerencias del hipnotizador pueden darse en el estado del hipnotismo para un período pesteriormente obedecido (*sugestión a distancia*). Wundt explica el hipnotismo como un estrechamiento de la conciencia que le acompaña, de diferencias de intensidad en los diversos procesos. Los fenómenos externos del sonambulismo no se presentan en todos los individuos; las formas externas de aquél, sólo en las personas que han llegado a ser muy excitables por repetidas hipnotizaciones, y en las hísticas.

7. *Psicología individual*.—La psicología de que hemos hablado hasta ahora, trata de la conciencia en general. Pero las diferencias que hallamos en ella en los diferentes individuos en que se presenta, ofrecen también su interés. Así ha nacido en los últimos tiempos una *psicología individual o diferencial*.

El interés de la psicología individual es doble. Por una parte, ofrecen las variaciones, los tipos, etc., un interés teórico. Por otra parte, la práctica también necesita de una psicología individual. La psicología aspira hoy a una aplicación, y para ello es preciso una psicología individual. No todos los individuos necesitan el mismo proceder educador; he aquí un hecho capital.

Los individuos que estudian la psicología se hallan distribuidos en clases más o menos extensas, en los que ellos son los últimos términos. El problema de la psicología es, pues, conocer estas clases y los factores de formación (la herencia, el medio), así como la ley de su formación. Ahora bien, el problema es así demasiado vasto e impreciso. Es necesario determinarlo y fijarlo. Podemos, primero, estudiar cómo varían los individuos y qué tipos tiene la variación y qué factores, con respecto a un aspecto de la conciencia. Obtendremos así los tipos de memoria, de inteligencia, de

emotividad, etc. Como una clase de individuos no presenta una única variación, sino varias y diversas, en la relación de las variaciones está su característica, y puesto que forman un tipo, se hallarán las variaciones entre sí en una determinada relación. Es, pues, otro problema que hay que estudiar el de la *correlación*; es decir, el de la variación de las relaciones. El individuo no puede expresarse por un sistema de correlaciones (sería esto proceder en lo infinito, ya que el individuo requiere una infinidad de notas), sino por su historia, por su biografía. Este es el problema de la *Psicografía*.

La importancia práctica de la psicología individual es ya muy grande. Ha permitido crear un comienzo de técnica psicológica. Un ejemplo lo tenemos en los métodos para el *examen de la inteligencia* que se emplean ya en el mundo civilizado para separar de los individuos normales los anormales. Se basan dichos métodos en un sistema de pruebas psicológicas (*test*) hechas de modo que, dada una determinada edad, un individuo normal puede resolverlos, y uno anormal, no. El sistema de dichas pruebas se lo debemos al gran psicólogo francés Binet.

Algunas notas ahora acerca del desarrollo de la psicología individual. Su origen lo hallamos ya en Grecia. Teofrasto, en sus *Caracteres*; Galeno en su doctrina de los temperamentos, aparecen, en dos sentidos distintos, como fundadores. Pero el nacimiento de lo que llamamos hoy *psicología individual* es cosa del siglo XIX. En el año 1880, Charcot expuso la teoría de los *tipos del lenguaje y memoria*. En 1890, Catell ideó y aplicó el método de la *mental tests* (pruebas psicológicas). En 1896, publicaron en Francia, Binet y Henri *La Psychologie individuelle* una especie de programa de estos estudios. En 1900, publicó en Alemania Stern la *Psychologie der individuellen Differenzen*.

8. *La enseñanza de la Psicología*.—Ahora, después de terminar la exposición de la Psicología que precede, nos proponemos la cuestión de si la Psicología debe ser enseñada en la escuela. Puede parecer

la afirmación de ello inexacta. Sin embargo, creo fácil mostrar que es preciso y que es posible enseñar la Psicología en la escuela.

Si se desea dar una cultura general en la escuela, no podemos menos de incluir entre las materias enseñadas la Psicología, como una rama del saber humano. Y ciertamente, una rama de importancia capital, puesto que nos abre el mundo del espíritu, uno de los aspectos fundamentales de la realidad. Es un contrasentido negarnos a penetrar en él y tratar después de entenderlo en la historia, etc. Además existe otro motivo. Hay una esfera del saber humano, a la que la Psicología sirve de base, a la que la Psicología sirve de punto de partida. Esta esfera es la Filosofía o ciencia del fundamento del *ser* y de la conducta humana. La característica de la Filosofía moderna es tomar como punto de apoyo la conciencia; es, pues, comenzar con una psicología. Si ha de iniciarse a los niños en tales problemas, y parece indispensable, es preciso un conocimiento de la Psicología. Tiene aún ésta un valor moral. Ella nos abre y nos da el dominio de un *mundo ideal* que contrapone y armoniza con el mundo de la naturaleza; nos indica como sustantivo el mundo del espíritu, y le quita la apariencia de una mera sombra o de un algo maravilloso.

Además, la Psicología tiene en la educación lo que podemos llamar una importancia utilitaria. Todos los que tratamos con seres humanos, tenemos obligación de saber qué es su espíritu, qué es lo normal y anormal en él, qué lo posible e imposible. ¡Recordemos que todos podemos ser, por ejemplo, *jurados*, y no debemos ignorar la Psicología del testimonio!

Podrá objetarse que la Psicología y la Filosofía no pueden enseñarse en una edad tan temprana; que el espíritu necesita un cierto desarrollo para ocuparse de las cuestiones psicológicas. El hecho de que los conceptos de lo espiritual se presentan más tarde que los conceptos del *mundo externo*, parece probarlo. El niño vive *hacia fuera*; es preciso esperar a una época de reflexión para que se plantee ciertos pro-

blemas. Es esto todo cierto en parte; pero recordemos que, dada una edad temprana, no hay una absoluta imposibilidad de conocer lo psíquico, y que es preciso, además, educar al niño en la vuelta sobre sí mismo, en la reflexión. No podemos abandonar el espíritu del niño al azar de su vida.

Aun es necesario resolver cómo se ha de enseñar la Psicología. En la Psicología, como en cualquier saber, se trata de volver a pensar: es pensar de nuevo *según* lo que otros han pensado. Es preciso, pues, si queremos llegar a saber Psicología, el *hacer* Psicología, el penetrar en la vida de nuestra conciencia, el aprender a apoderarnos de ella. No el aprender a recordar fórmulas secas, áridas, que carecen de sentido, puesto que no forman parte de nuestro pensar.

BIBLIOGRAFÍA

Sobre la evolución en general:

Meumann, *Experimentelle Pädagogik*, tomo I, páginas 63-132.

(En el mismo sitio, acerca de las variaciones anuales.)

W. Stern, *Tatsachen und Ursachen der seelischen Entwicklung*. Zeitschrift für angewandte Psychologie, t. I, Leipzig, 1908.

J. M. Baldwin, *El desarrollo mental de la raza y el niño*. (Editado en la Biblioteca sociológica internacional.) Barcelona.

Sobre las oscilaciones anuales en particular, véanse:

Lobsien, *Schwankungen der psychischen Jahreskurven bei Schulkindern*. Zeitschrift für Psychologische Pädagogik. 1908.

Lehmann y Pedersen, *Das Wetter und unsere Arbeit*. Abhandlungen aus den Archiv für Psychologie. 1907.

Sobre el hipnotismo y la sugestión:

W. Wundt, *Hippnotisme et suggestion*. París, 1909.

Acerca de la Psicología individual:

A. Binet y Henri, *La Psychologie individuelle*. Année Psychologique, t. II, páginas 411-465.—1896.

W. Stern, *Die differentielle Psychologie*. Leipzig, 1911.

G. E. Partridge, *An Outline of individual Study*. New York, 1910.

Sobre *tests*, véanse:

Mc. Keen Catell, *Mental tests and measurements*. Mind, 1890, páginas 373-381.

G. M. Whipple, *Manuel of mental and physical Tests*.—1910.

LA ORNAMENTACIÓN FLORAL DE LA ESCUELA (1)

(Conclusión.)

IX.—*Algunas plantas de un cultivo fácil para invernar en las clases.*

1.º *El Geranio*. Las numerosas cualidades del Geranio han hecho de él hace tiempo la planta más popular de todas las especies floridas del jardín.

Entre algunos centenares de especies cultivadas, he aquí los nombres de varias, consideradas como superiores: *M. Jules Poirier*, violeta; *Director Crépin*, salmón; *Reina de las rosas*, rosa claro; *Incendio*, rojo vivo; *Paul Crampbell*, rojo intenso; *Duquesa des Carts*, blanco. No hacen falta muchos para crear grupos de la mayor belleza.

¿Cómo hay que cultivarlas? Cuando no se dispone más que de un modesto material, he aquí lo que hay que hacer:

A fines del mes de Julio o en la primera quincena de Agosto, haréis los esquejes. En la preparación de éstos, cortad a 0,10 ó 0,12 m. de largo inmediatamente por debajo de una hoja; arrancáis (no cortad) las dos inferiores y hacéis desaparecer las estípulas que las acompañan, así como también las que aparecen en la base de las demás hojas. Llenad en seguida de estiércol una cierta cantidad de tiestos de 0,10 metros de diámetro y plantad allí todos los esquejes, apretándolos bien, a razón de tres en cada tiesto, cuatro o cinco, si el cacharro pasa algo de los 0,10 m. de ancho. Regadlos y llevadlos al sol, al exterior. Todos estos esquejes se pondrán lacios; no os asuste eso, y, sobre todo, no los reguéis en demasía; más vale muy poca

agua que un exceso de humedad. Después de 15 días, empezarán a arraigar.

Antes de salir a vacaciones, hacia mitad de Agosto, haréis bien enterrando los tiestos en el jardín, de modo que, aunque haga mal tiempo, los encontréis a la vuelta en buen estado. En Setiembre, quitad con la uña el brote central; si no, las plantas se alargarán demasiado, perderán sus hojas de la base y no se ramificarán. Regadlas de vez en cuando.

No os precipitéis para meter los tiestos en las clases; no lo hagáis si no hiela o si el tiempo no se mantiene demasiado húmedo. Será, pues, bien tarde, en Octubre, lo más tarde posible. Su sitio indicado será al mediodía. Regadlas de cuando en cuando. Como hace bastante calor en las clases, las plantas crecerán. Corten con la uña las ramas que tiendan a alargarse.

A fines de Febrero, separadlas para trasplantarlas a tiestos de las mismas dimensiones y con buen estiércol.

Hacia mitad de Abril podréis ya llevarlas al sitio más abrigado del patio, para plantarlas en su sitio hacia mitad de Mayo.

Independientemente de este modo de cultivo, podéis aún proceder ventajosamente del modo siguiente:

A fines de Setiembre o primeros días de Octubre, arrancad algunas plantas del jardín, de las más pobladas; recortadles las raíces a 0,15 m. de largo y hacer caer todas las hojas amarillas, los tallos florales y las estípulas, sin cortar lo que esté en las ramas. Haced de ello manojos de tres o cuatro, entrelazándolos unos a otros, y plantadlos en tiestos de 0,12 m. de diámetro. Regadlos ligeramente y mantenedlos a pleno sol durante algunos días y fuera. Limpiadlos bien y ponedlos en fila en las ventanas.

Hacia mitad de Marzo, separadlos, cortadlos y plantadlos en tiestos de 0,10 m. Podéis así, durante toda la estación, disponer de plantas excelentes para el jardín y para las ventanerías.

2.º *El Geranio-Yedra*. Esta especie, aunque buena para la tierra, convendrá más para los cajones o las cestas colgadas, que arreglaréis para los apoyos de

(1) Véase el número 679 del BOLETÍN.

las ventanas; también podéis con ellas cubrir las paredes del Mediodía. Su altura es la misma que la de los geranios.

3.º Independientemente de estas plantas, usaréis también las siguientes: *Fuchsia*, *Heliotropo*, *Aralia*, etc., conservadas detrás de las ventanas durante el mal tiempo, y para las cuales la permanencia fuera durante el verano será sumamente beneficiosa.

Las plantaciones de Mayo. Su sostenimiento durante el verano.—Salvo algunas especies cuya plantación se recomienda durante el mes de Abril, como los Claveles, el *Penstemon*, la *Lobelia cardinalis*, etcétera, es prudente, en razón de una primavera tardía y de los cambios bruscos de temperatura que caracterizan el clima de Bélgica, esperar a la segunda quincena de Mayo o el comienzo de Junio para plantar los macizos estivales de las especies más delicadas: *Begonia*, *Heliotropo*, etc.

Observemos que los macizos y arriates demasiado en declive no sólo presentan un aspecto desagradable a la vista, sino que ponen a las plantas que los adornan en condiciones desventajosas para el crecimiento. En los chubascos están expuestos a un desenterramiento de las raíces, y, durante los calores fuertes, tienen que temer la sequía. A menos que el macizo no sea muy extenso, conviene que el centro no sea nunca a más de 0,15 m. de altura, en relación con la periferia.

Después de haber cavado profundamente y pulverizado el suelo de los macizos, apretadlo pisando sin gran fuerza; igualadlo después pasando con cuidado el rastrillo y plantadlo. Para esto, sirviéndoos de un trasplantador o de la mano, abrid un agujero suficientemente ancho y profundo, para que el cepellón de las raíces se meta fácilmente y que el punto de inserción de las primeras hojas se encuentre un poco por debajo del nivel general. Una vez colocada la planta en el sitio, cerrad y apretad las raíces. Al lado mismo, haréis una abertura destinada a recibir medio litro de agua o más—según el volumen de la planta que se riegue y el estado de sequía del suelo, o de la estación.—Cuando esté plantado el

macizo, regadle. Cuando la infiltración del agua sea completa, niveláis con la azadilla. Respecto a esto, creemos útil llamar vuestra atención sobre una práctica, corriente en el mundo, de los jardineros aficionados. Con objeto de tener el macizo plantado más limpio, muchas personas rastullan finamente la superficie libre entre las plantas. Esta práctica no se debe aconsejar. Desde luego, esta mayor belleza es cosa muy discutida; a la primera lluvia, por poco copiosa que sea, la superficie polvorienta se alisa, el agua no penetra en la tierra y se resbala en torrente. El sol del día siguiente provoca la formación de una costra impermeable al aire, favoreciendo la evaporación rápida del suelo. Para salvar este inconveniente, habrá que cavar o rastillar de nuevo, cosa que generalmente no se hace.

No reguéis vuestros macizos de flores con la regadera o la jeringa. Un riego dado así no sólo es ineficaz, sino que exige mucha agua y es fatigoso. Cuando sea necesario regar, haced agujeros, entre las plantas, mediante una azadilla. Llenad los agujeros de agua una o dos veces; después, cuando la infiltración sea completa, binad, para poner a nivel. Después de un aguacero fuerte, binad también.

No esperéis nunca para escardar que las malas hierbas sean grandes. Sujetad sobre el suelo los tallos que se arrastren o sean demasiado flexibles, como los de las *Verbenas*, del *Phlox de Drummund*, de las *Petunias*, etc.; poner tutores a las que el viento pueda romper, y quitad las ramas secas y las hojas amarillas.

LAS PLANTAS TREPADORAS

Las plantas trepadoras o de tallos colgantes juegan un gran papel en la ornamentación de un jardín, de un patio cubierto o de un patio de recreo; son el complemento indispensable de toda plantación decorativa; forman, por decirlo así, el marco.

Este grupo de vegetales comprende un gran número de especies tan variadas como poco exigentes. Unas no duran más que algunos meses, son las herbáceas o anuales; otras son leñosas, están verdes todo el

año o pierden sus hojas en la última estación.

I.—Plantas trepadoras anuales para sembrar directamente en su sitio.

Son las menos costosas, y cuyo cultivo exige menos tiempo y menos cuidado. Según su modo de trepar o de agarrarse a los soportes, les pondréis, como sostén, una percha, una columna, un trenzado, unos hilos o algunas ramas sujetas contra las paredes o las empalizadas. Dadles un suelo lo más fuerte posible y proceded a sembrarlas a fines de Abril.

1.º *Ipomea purpurea*, llamada también la *Bella del día trepadora* y *Volubilis*. Floración abundante y variada. Tallo que se enrosca. Pleno sol.

2.º *Judías de España*. Tallos envolventes de 3 a 5 m. de altos; flores blancas, rojas o rojas y blancas a la vez. Pleno sol.

3.º *Capuchina grande variada*. Tallos muy ramificados, entrelazados. Prefiere los sitios frescos, no las quema un sol fuerte.

4.º *Capuchina de Canarias*. El mismo vigor que la precedente; da una avalancha de flores amarillas.

5.º *Guisantes de olor variados*. Tallos de 1,50 m. enzarzados por zarcillos. Floración abundante. Prefiere los sitios abiertos.

6.º *Lagenaria variada*. Son plantas de la familia de las cucurbitáceas, cuyos frutos se parecen a las peras, a las manzanas, a las naranjas, a las calabazas, a botellas, etc. Sus tallos son muy largos, muy ramificados y se enganchan con zarcillos. Exigen un suelo caliente, en pleno mediodía.

II.—Plantas trepadoras herbáceas para cultivar en tiestos.

En razón a su crecimiento menos rápido, recomendamos las especies siguientes, en tiestecillos al principio de Abril; ponedlas en fila sobre los apoyos de las ventanas al mediodía.

1.º *Cobea trepadora* Es una de las especies más vigorosas; en algunos meses,

cubre espacios considerables. Sus tallos se agarran.

2.º *Mina lobata*. Especie muy florífera y sumamente decorativa. Sus tallos son envolventes y entrelazados. Quiere mucho sol.

3.º *Lúpulo del Japón penachado*. El hermoso penacho argentado de su follaje hace de ella una planta de primer orden para la formación de festones, el adorno de los pilares o empalizadas. Sus tallos son envolventes y dan numerosas ramificaciones, que se enganchan en todos sentidos. Conviene especialmente para los sitios frescos.

III.—Plantas trepadoras leñosas.

Las plantas de esta categoría se destinan a ocupar el suelo durante muchos años; por otra parte, deben desarrollarse vigorosamente; es, pues, muy necesario corregir y abonar convenientemente el suelo después de haberle cavado profundamente. Exigen pocos cuidados particulares y no tienen necesidad más que de un soporte.

1.º *Ampelopsis Veitchii*. Es una de las plantas trepadoras más elegantes que pueden escogerse para tapar las paredes bajo un espeso follaje verde fresco teñido de rosa durante la primavera. Gracias a las mil ventosas de que están dotadas las ramificaciones, se agarra ella misma a los soportes, por lisos que sean.

2.º *Viña virgen, var. Engelmanni*. Su papel está indicado para la creación de emparrados y cenadores. En Setiembre, su follaje toma un color rojo de sangre del mayor efecto decorativo.

3.º La *Madreselva* formará también cenadores o adornará muros poco soleados.

4.º Las *Clemátides* se recomiendan especialmente por sus numerosas flores de todos los colores, y a veces de muy grandes dimensiones. Necesitan suelo caliente y una exposición lo más soleada posible.

5.º *Glicinia*. Todo el mundo ha podido apreciar las brillantes cualidades de esta especie. Para que florezca bien, plantadla en un sitio bien soleado.

6.º *Yedra*. Esta planta puede bien decirse que es la «criada para todo». Tapa los muros, se arrastra sobre los taludes, sube por los árboles o se extiende en bordes en los sitios estériles. No tiene más que un defecto, el de perder muchas hojas secas durante el verano. Es fácil salvar este inconveniente sometiéndola todos los años, en Marzo, a una poda que hará caer todas las hojas. Un mes después se desarrollarán nuevas, cuyo color verde se mantendrá hasta el otoño.

7.º *Rosal trepador*. No insistiremos sobre los servicios, siempre muy apreciados, que da esta categoría de vegetales.

Los pondréis en paredes soleadas, haréis de ellos setos, festones, bóvedas, cuyas pilastras podéis tapar también con éxito, con tal de que, bien entendido, el suelo sea suficientemente fértil.

He aquí los nombres de algunas variedades de mérito: *Gloria de Dijon*, *Madame Bérard*, *Reina María Enriqueta*, *Baronesa Enriqueta Snoy*, *Willam Allen Richardson*, *Aimé Vibert*, *Crimson Rambler*. Esta última variedad florece mejor en sitios poco soleados.

Nota. Si plantáis rosales a lo largo de un muro, no los acerquéis demasiado; separadlos uno de otro a 2,50 m. lo menos, de modo que se puedan empalizar todas las ramas lo más horizontalmente posible.

Sobre todo, no cortad nada, ni aun los sarmientos crecidos el año anterior. Esta corta se hará con preferencia después de la primera floración, que tiene lugar de Mayo a Junio.

8.º *Tecoma grandiflora*. Especie vigorosa, muy decorativa por los voluminosos ramos de flores cobrizas que terminan en Agosto las ramas del año. Necesita una exposición caliente.

ELECCIÓN DE ALGUNOS ARBUSTOS DE FLOR O DE FOLLAJE ORNAMENTAL

El Rosal.—*A tout seigneur, tout honneur*. Puesto que la rosa es la reina de las flores, hay que dar al rosal el primer sitio. No se concibe un jardín, por pequeño que sea, sin rosal. El rosal debe tener su sitio en el jardín de la escuela y un lugar bien

visible, en el sitio principal, ya sea cultivado en mata o que forme bola sobre un tallo de altura variable.

Algunas variedades bonitas son: *Urich Brunner*, rosa oscuro; *Duque de Edimburgo*, rojo vivo; *Vizcondesa de Folkestone*, blanco tenido de crema; *la Francia*, rosa; *la Francia del 89*, rojo; *Capitán Christy*, rosa; *Bella Lionesa*, blanco crema; *Madame Carolina Testaut*, rosa soberbio; *Augusto Guinasseau*, blanco; *Mistress John Laing*, rosa; *Souvenir de la Malmaison*, blanco; *Camoens*, rosa; *Cornelia Koch*, rosa; *Madame Falco*, amarillo; *The Bride*, blanco; *Gran Duque Adolfo de Luxemburgo*, rojo; *Cristina de Noué*, rojo; *Baronesa Nathaniel de Rothschild*, rosa; *Madame Eugenia Verdier*, rosa; *Kaiserin Augusta Victoria*, blanco; *Archiduquesa María Inmaculada*, blanco; *Maman Cochet*, rosa.

No hay que desdeñar el rosal *Bengala*, ni el rosal *Hermosa*, que dan abundantes rosas desde fines de Mayo a fines de Octubre.

Preparación del suelo.—Cavad la tierra, por lo menos, a una profundidad de dos azadas, incorporándole una fuerte dosis de estiércol de establo o de aprisco. Si el suelo es de naturaleza arenosa, mezcladle placas de césped cogidas en un huerto, o, por lo menos en los taludes de las carreteras.

Plantación.—La plantación de los rosales injertos a raíz del suelo da mejores resultados en Octubre y Noviembre que en primavera. No quiere decir esto que, si no se puede hacer en otoño, haya que retrasarla un año; las plantaciones de primavera dan también buenos resultados, cuando están bien hechas.

En cuanto a los rosales de vara, por razón a su invernada difícil, plantadlos a fines de Marzo-Abril.

Recortad las raíces a una longitud de 0,25 a 0,30 m. por un corte bien limpio, y plantadlos de modo que las raíces tomen una dirección oblicua descendente y que el punto de inserción del injerto de los tallos bajos se encuentre a algunos centímetros por debajo del suelo. Separaréis los

Bengalas a 0,50 m., los híbridos trepadores y los híbridos de té a 0,70 m. y los de tallos altos a un metro como mínimo, sea en grupo, sea, para un estudio más fácil, en una tira larga. Apretad bien la tierra contra las raíces.

Invernada.—A) *Rosal enano.* Tapad las plantas, por medio de la tierra cogida en su proximidad, de estiércol u hojas muertas, hasta una altura variable, según la región que habitéis sea más o menos fría.

B) *Rosal de vara.* Después de haber sacado una paletada de tierra al pie de cada arbusto, del lado a que vayáis a inclinarlo, echadlo todo sobre el suelo o en una zanja abierta a propósito; mantenedlos en esta posición por medio de dos o tres cañas clavadas oblicuamente y tapadlo todo bajo una capa más o menos espesa de tierra. Completad el invernaje cubriendo de estiércol, de hojas muertas, etc., los tallos así inclinados.

En Marzo, destapadlo, levantad los tallos y ponedles de nuevo tutores.

Poda.—*Primer año de plantación.* No podéis jamás vuestros rosales antes de fin de Marzo o principios de Abril, por favorable que sea el tiempo y por avanzada que esté la vegetación.

Un rosal no tendrá buen porte si no está bien ramificado en la base; un rosal de vara, si la corona no está bien llena. Importa podar corto el primer año, por encima de dos o tres yemas apenas visibles, ya sea a una longitud de 0,05 ó a 0,06 del punto de inserción de las ramas.

Segundo año y años sucesivos.—Haced desaparecer del interior todos los vástagos débiles, así como los chupones; recortad en seguida las ramas de buen aspecto por encima de cinco o seis yemas, o sea a 0,15 próximamente de largo.

Cuidados especiales de sostenimiento. Quitad en su punto de nacimiento todos los hijuelos de escaramujo que aparezcan. Haced una matanza de las orugas que roen las hojas nuevas, envueltas como cigarrillos; destruid el pulgón verde, haciendo chapuzar en un cuenco lleno de una disolución de tabaco todas las puntas de las ramas atacadas por el insecto. Por último,

cada año, en la primavera, echadle estiércol de cuadra y dad un copioso riego de agua con la mitad de abono líquido.

El *Weigela*. Es un arbusto de 1,50 a 2 metros de alto; existe un gran número de variedades. Florece abundantemente de Mayo a Junio, trasformando todas las ramas desarrolladas el año antes en otras tantas banderolas multicolores. Prospera en todas partes, y no exige como cuidado de entretenimiento más que una poda dada en Marzo, y que consiste en hacer desaparecer todo lo que ha florecido el año anterior, no dejando intactas más que las ramas de la última vegetación,

La *Deutzia crenata de flores dobles*. Son arbustos de 2 a 4 m. de altos, de ramas rígidas, que se cubren de flores dobles de un blanco rosado durante el mes de Junio y Julio.

La *Celinda*. Arbusto de numerosas flores blancas y perfumadas; florece a fin de Mayo.

La *Hortensia común*. Planta conocida de todo el mundo por sus voluminosos corimbos de flores rosas. Prefiere los sitios frescos y las tierras ligeras, y florece hacia mitad del verano.

Citemos aún como arbustos floridos, las *Lilas*, con sus numerosas variedades; la *Lluvia de oro*, la *Bola de nieve* y las *Forsytia*, cuyas flores amarillas se abren a miles muy al principio de la primavera.

Algunas especies de follaje coloreado o ribeteado darán una nota muy agradable en esta mezcla. Estos son:

El *Acer negundo penachado*, de follaje jaspeado de blanco u oro, según las variedades.

El *Avellano púrpura*.

El *Ciruelo Pissardii*, de un rojo oscuro durante todo el verano.

El *Saúco dorado*.

El *Tamarindo*, elegante arbusto, que prospera admirablemente en la región arenosa y marítima.

Las *Aucuba*, los *Evonymus*, los *Laureles-Cerezos*, los *Laureles de Portugal*, los *Acebos*, los *Osmanthus* y los *Ligustrum ovalifolium*, todos arbustos de hojas

persistentes, de un gran recurso para llenar los sitios ahogados, no soleados.

Observación. Las especies de esta última serie se plantarán con preferencia en Setiembre, si no, en Abril.

ENCICLOPEDIA

SOCIALISMO Y JUSTICIA SOCIAL (1)

por D. Pedro Dorado Montero,

Catedrático de la Universidad de Salamanca.

(Conclusión.)

Fué un tiempo el Estado, lo más posible — porque en absoluto no lo ha podido ser nunca, por no consentirlo su propia índole, según queda indicado —, un Estado de privilegio, de dominación de unos sobre otros, de parasitismo, de insolidaridad y, consiguientemente, de injusticia social. Fué el Estado de las castas, el de la esclavitud, el de la servidumbre, el de los «brazos», el de las clases sociales, aquel donde los unos vivían lo más exclusivamente posible sobre las espaldas y a costa de los otros, quienes sólo servían a los primeros de pedestal y víctima, y en donde, cuando de contribuir al levantamiento de las cargas públicas se trataba, podían decir los interesados lo siguiente, que no es sino un signo de todo el sistema: «el clero paga con sus preces: la nobleza, con su espada; el pueblo es quien debe pechar con sus bienes». La justicia social se hallaba aquí reducida a un corto *mínimum*, ocupando el sitio de la solidaridad y la ayuda mutua, la prepotencia y la explotación desconsiderada y absorbente. Si del predominio individualista del hombre natural (en «estado natural», salvaje, hobbesiano) es posible hablar, he aquí uno de sus más vigorosos ejemplos. En estos Estados, la prepotencia individual y la social puede decirse que se confunden y marchan en la misma dirección; la fuerza pública del Estado patrocina los egoísmos de las clases o castas dominadoras, en vez de encauzarlos y servirles de freno en nombre del interés de todos.

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

Precisamente esta situación de cosas es la que quiso destruir a toda costa, y por todos los medios — la violencia inclusive —, el Estado individualista liberal del siglo XVIII, con su secuela del XIX. El Estado individualista liberal suprime legalmente las clases, las prepotencias legales anteriores de las mismas, y sus prerrogativas o privilegios, también legales. Lo que en su lugar entroniza y proclama es el principio democrático individual, o lo que es lo mismo, el igual valor de todas las personas individuales, su valor sencillamente por ser hombres (de aquí, la declaración de los derechos del hombre, de 1789), y la igualdad de todos ellos ante la ley, que es la igual sumisión al genuino representante de la justicia social impersonal. A los ojos de tal Estado liberal y democrático-individualista, todo lo que a él le incumbía, y no era poco, consistía en emancipar a los hombres, a todos los hombres, de las trabas que a la libertad de los unos venían poniendo otros, sus dueños o explotadores, y en ofrecerles condiciones de soltura y desligamiento, donde pudieran a discreción desarrollar sus iniciativas y actividades. Lo demás era cosa de ellos mismos. Y por eso el Estado emancipador del XVIII y buena parte del XIX es el Estado del *dejar hacer*, el Estado que, impasible, debe presenciar las luchas entre sus miembros, sin intervenir en ellas y sin obligar a los unos a que, como cosa justa, presten a otros, a los que hayan menester de ellas, condiciones efectivas de vida y bienestar. Es un Estado, éste, donde no se concibe la justicia sino como relación meramente negativa, de no hacer daño, dejando la ayuda positiva entregada al campo de la moral, la piedad, la caridad, la beneficencia y la misericordia. Y así, la fórmula que representa la ley de vida y acción dentro de ese Estado, la norma, diríamos, de su justicia, es ésta: «no hagas daño al prójimo» (*alterum non lædere*), mientras que la fórmula de la moral será esta otra: «haz todo el bien que puedas a todo el mundo» (*omnes quantum potes juva*). Concepción de que se hallan impregnadas, no sólo las legislaciones liberales que toman su arranque en la Revolución

francesa, rectificadoras y reaccionadoras contra las del «antiguo régimen», sino también las obras filosóficas o de otro modo doctrinales de los juristas y demás escritores de la época (escuela del derecho natural, Economía política liberal, etc.).

Mas, lograda la finalidad emancipadora dicha, con la democratización liberal y la constitución, ya intangible, de la personalidad humana (derechos indivisibles), queda el trabajo de integrarla, dándole un contenido, un contenido de justicia social positiva, solidarista, propiamente humana, donde las dos fórmulas que acabamos de mencionar queden refundidas. He aquí la misión del Estado moderno, con su llamado «nuevo liberalismo», o sea del Estado socialista, socializador, paternalista, intervencionista, patrono y tutor nato de todos los débiles, bien diferente, en verdad, del Estado abstencionista, al que, sin embargo, viene, no sólo a suceder, sino a continuar y completar. Y esta misión es tan necesaria, quiero decir que está tan en el orden de la Naturaleza y en el de la índole íntima del Estado mismo, que éste no puede menos de cumplirla. Con retrocesos parciales y todo, aparentes más bien, según queda dicho (ritmo de la Historia), va el Estado intensificando su acción tutelar y convirtiéndose cada día más en aquello que de él dijera Romagnosi: en una gran tutela y una grande educación. Esos retrocesos o suspensiones son como las guerras en la Historia y las huelgas en el orden de la industria: rupturas momentáneas de una acción persistente, que al momento vuelve a reanudarse para continuar su curso, por lo regular con paso más acelerado que el que antes se empleaba y mayor concentración de energías, con resultados a menudo mayores. No en vano los tropiezos y las caídas constituyen enseñanzas de las más fructuosas.

Y ya que la coyuntura se ofrece favorable, diré que la guerra actual, que parece un desconocimiento, lo más absoluto posible, de la justicia como solidaridad de los hombres y los pueblos, y un retroceso decisivo hacia la anarquía desconsiderada del Estado salvaje (individualista), tiene,

al contrario, a mi juicio, por dentro de esas apariencias, un altísimo sentido solidarista, que persistirá después que ella termine, y el cual, sin la guerra, hubiera permanecido como dormido yo no sé cuanto tiempo, esperando otra ocasión propicia para manifestarse. Porque la guerra actual — como toda guerra y toda contienda cuyos luchadores son entidades colectivas — produce dos contrarios movimientos y despierta dos clases de sentimientos, también contrarios. Aumenta la repulsión, el odio y el empleo, sin escrúpulo, sino al revés con complacencia, de toda clase de medios dañosos contra el enemigo; pero, en cambio, aumenta también la atracción, la simpatía, la solidaridad y la ayuda para con los «aliados», para con «los nuestros». Las filas se estrechan. Y en tales casos no se trata sólo de movimientos populares espontáneos — exigencias e impulsos del alma colectiva, diríamos —, sino que, recogidos y dándoles expresión visible, también los órganos del Estado, los Poderes públicos, imponen la obligación legal de dar cumplimiento a dicha solidaridad y simpatía, sancionando el no cumplimiento. El *omnes (amici) quantum potes juva* se convierte ahora en principio de riguroso derecho, con lo que innecesario es decir que el poder y la posesión de medios se constituye en base de obligaciones, como el estado de necesidad, desvalimiento, debilidad y pobreza constituye, al revés, fuente razonable de exigencias y derechos. No habrá, me parece a mí, quien no vea que en la guerra actual todos los Estados se han colocado en actitud de poner en práctica este principio (frente a la conducta observada, en cambio, contra el enemigo), y que por eso, junto a las muchas disposiciones emanadas de arriba y cuyo objeto es obligar a poner más, para el logro de la empresa o causa común, quien más tenga, se han dictado y se siguen dictando otras que se encaminan a poner en manos de los necesitados (heridos, enfermos, huérfanos, viudas, desamparados en general) los medios indispensables para seguir haciendo su vida sin apuro dentro del círculo social correspondiente. Estamos así,

como sin pensarlo, traduciendo en hechos, cuando menos en cierta proporción— que permite suponer crezca el día de mañana— las consabidas y condenadas «utopías» sociales (socialistas) que desde la *República*, de Platón, en adelante se han venido proponiendo y preconizando por sus autores y partidarios. Aquello de: «a cada uno, según sus necesidades; de cada uno, según sus fuerzas», nunca quizá como ahora, con ocasión de la guerra, tuvo tan exacta aplicación, por lo menos en el Estado y fuera de la familia y otras agrupaciones sociales, en las que se dice que debe regir una moral distinta que en aquél.

He aquí, por lo tanto, el Estado socialista, el Estado socializador, el Estado de la justicia social solidarista. Este Estado, aparte de la acentuada manifestación a que se acaba de aludir, en la presente guerra o con ocasión de la misma, tiene otras muchas, aun en tiempos normales y de paz, sintomáticas y precursoras del Estado protector y paternalista del porvenir. Son manifestaciones de esas cuantas disposiciones constituyen la denominada «legislación social» de los pueblos civilizados, cuyo volumen es ya tan grande, y de vez en vez mayor, que ha necesitado la creación de organismos públicos especiales, con Ministerios *ad hoc*, Direcciones generales u otros departamentos *ad hoc* (como nuestro Instituto del Trabajo, insuficiente ya, aun llevando pocos años de existencia), con oficinas provinciales y locales *ad hoc*, inspección *ad hoc*, etc., etc. Las leyes obreras (descanso, accidentes del trabajo, mujeres y niños, higiene de las fábricas, salarios, jornada de trabajo, seguros ...), las dedicadas al fomento de la previsión y el ahorro, a la protección de la infancia desvalida por cualquier concepto (viciosa, abandonada, díscola, delincuente), a proteger a los vagos y al mismo tiempo a reprimir la vagancia, a elevar la condición de la mujer reconociéndole, v. gr., una personalidad que no tiene, la económica..., con otras más, tan abundantes, repito, en la vida de los pueblos civilizados modernos, pertenecen todas al grupo de las paternales y tutelares, de las que responden, no

al principio, que dicen rigurosa y exclusivamente jurídico, del *alterum non lædere*, sino al del *quantum potes juva*, que presentan como característico de la vida mera y propiamente moral.

Resulta así el Estado socialista un Estado moral, y la justicia social, una justicia impregnada de moral, de simpatía y obligación para con el prójimo, de piedad, de caridad. Efectivamente. El Estado socialista, socializador, solidarista, buscando la higiene social, que es justicia social, la salud del cuerpo social entero, persigue igualmente la salud del alma social, redimiéndola de sus salvajismos egoístas y de sus prepotencias parasitarias. Un Estado como éste funde la beneficencia, la justicia y la equidad, y al fundirlas, hace lo posible por despojar a la justicia de su tradicional herrumbre de sequedad, templándola con el amor. El Estado solidarista no puede menos de ser un Estado donde la sensibilidad social esté afinada y muy despierta y donde el dolor por las miserias y angustias del prójimo (del próximo, del hermano, del conciudadano) alcance tal intensidad, que provoque un movimiento, diríamos, instintivo hacia su remedio, acompañado de la conciencia del deber en secundar este impulso. Ha de ser un Estado que represente lo que de él se ha dicho bastantes veces por espíritus generosos, y han repetido después otros muchos que no se daban bien cuenta de lo que decían: esto es, un Estado prolongación y ensanchamiento de la familia, y cuya ley de vida consista, lo mismo que en ésta, en la mayor comunidad de intereses, dolores y alegrías entre todos sus miembros.

A este Estado, que es el Estado de mañana, pero en buena parte también el Estado del presente, es al que le corresponde el empeño de codificar la piedad, convirtiendo en perfectos, o lo que es lo mismo, en legales y coactivos, los respectivos deberes, y haciendo de las obras de misericordia obras de rigurosa justicia. Fué el antiguo Estado, el llamado Estado gendarme y de policía, una reglamentación y codificación de los egoísmos y de las luchas por la prepotencia y el parasitismo entre

sus miembros, y por eso se dijo, con razón, de él que no era, bien mirado, sino un infierno, así como las reglas sobre que el mismo se asentaba y que le servían de norma eran casi en absoluto reglas negativas, que impedían meramente hacerse unos a otros más daño del que ellos toleraran; pero que, en cambio, no preceptuaban la ayuda positiva que consistiera en poner actos beneficiosos: dar de comer al hambriento, vestir al desnudo, etc. Pues esta última misión es la que recoge precisamente el nuevo Estado, convirtiéndola, por cierto, en la principal de todas para él. El nuevo Estado es el Estado de la piedad y la misericordia, traducida en preceptos legales.

Y no adopta esta norma de conducta sino con su cuenta y razón, sabiendo que cuando en condiciones tales se hace el bien, cultiva uno sus propios intereses, multiplicándolos, y es como si se sembrara uno para recoger ciento. El Estado solidarista extiende e intensifica a la vez, de día en día más, su acción, para recoger y aprovechar el mayor número de energías. Con su proceder protector y misericordioso, que remedia las injusticias sociales, curando dolencias y elevando postraciones, consigue un doble objeto: en primer lugar, la «interior satisfacción» de los interesados, traducida en adhesión voluntaria, en devoción y buenas disposiciones internas para con la empresa común; en segundo término, la posibilidad de utilizar, en beneficio de la misma, fuerzas de otro modo inútiles y hasta dañosas, por improductivas y al par consumidoras. Pues es de advertir que todo elemento social, por la justicia piadosa y benéfica rescatado, como el enfermo, curado, el niño, educado, el delincuente, redimido, el hambriento débil, satisfecho, el ocioso, vuelto trabajador, constituyen otros tantos factores de cooperación a la obra social.

He aquí precisamente el sentido de la llamada «asistencia por el trabajo», asistencia que, por no ser gratuita y de limosnería pura, constituye una forma importante de la justicia social piadosa de que se trata, y no envuelve humillación alguna de-

presiva para quien la recibe, ni consiente jactanciosas y orgullosas arrogancias en quien la otorga. Esta asistencia por el trabajo se va cada vez, por cierto, haciendo extensiva a mayor número de personas, Pues así como los residuos de las industrias que no pueden volver a ser utilizados como materias primas para ellas mismas o para otras son de vez en vez menores, así también pasa con los desechos sociales; y gentes que antes no servían para nada, pueden muy bien ahora ser y van siendo empleadas en multitud de menesteres socialmente provechosos: pensemos en las mujeres, los menores de edad, los asilados de toda especie. ¡Cuánto más noble y elevado, más digno para todos, más justo y piadoso, y al par más utilitario y conveniente, es este proceder social que no el antiguo insolidario y libremente (individualmente) misericordioso del limosneo callejero, la sopa boba y la hospiciación y el asilamiento ocioso, me parece cosa que no puede ofrecer duda!

El mejor, quizá, de los ejemplos demostrativos del valor por todos conceptos de la solidaridad social y de la justicia correlativa es el del trabajo, con todas sus incidencias. Al trabajo mercancía, del Estado gendarme e insolidarista, al trabajo sometido a las leyes generales de la Economía de la lucha y la concurrencia, de la oferta y la demanda, de la retribución prepotente, se sustituye la concepción y el correspondiente tratamiento del trabajo como función social. Y así, todo trabajador, en vez de ser enemigo de nadie, ni de luchar con nadie, es, al igual que los patronos y que todo el mundo, un representante del organismo social a que pertenece, al cual rinde sus fuerzas por deber y con gusto y amor, y del cual recibe, en cambio, no ya el equivalente matemático de lo que su trabajo vale, sino un equivalente de lo que sus necesidades demandan. Nótese cómo esto es lo que sucede ya hoy con muchas funciones sociales, cuyos titulares no son empleados de Fulano o de Zutano, patronos individuales, sino empleados del Estado, esto es, de todos los ciudadanos, de la masa social entera. Y por ser empleados

de tal índole, no solamente tienen seguro su empleo, con los emolumentos correspondientes, sino también un sueldo o retribución decoroso (derechos pasivos) para el caso de quedar inútiles (por enfermedad, accidente, vejez...) para seguir prestando servicio o aquel servicio. Estos empleados, además, tienen derecho a su empleo; es decir, tienen derecho a que las fuerzas de que disponen (sus aptitudes y capacidad, que dicen a menudo las leyes) no queden ociosas o desviadas de su propio objeto, sino que se utilicen precisamente en él.

Ahora, ésta no es, para mí, sino la imagen y el modelo de lo que en el Estado solidarista será y ha comenzado ya a ser todo trabajo, incluso el trabajo manual, el más desamparado de todos y el último donde ha penetrado el nuevo sentido. No hace aún muchos años, oíamos con gran extrañeza la frase aquella del «derecho al trabajo», formulada por algunos de los que se llamaron socialistas soñadores o utópicos; hoy ya, al contrario, los trabajadores hacen a cada momento demandas de trabajo a los Poderes públicos, nacionales o municipales, y los Poderes públicos les atienden en lo posible y consignan en sus presupuestos cantidades para estas atenciones. Ello indica que esos Poderes han adquirido conciencia de sus deberes en este punto, persuadidos, aparte de otras cosas, de que sin ofrecer trabajo, con los correspondientes medios de vida, a todo el que lo quiera, ni tiene autoridad para perseguir por vago a nadie, ni pueden tampoco presentarse como desechados de justicia y cumplimiento de la propia misión ante las otras gentes. Y en el mismo orden de cosas tenemos ya, y tendremos más aún en lo sucesivo, seguros obligatorios (como en Alemania), los cuales son algo equivalente a los mentados derechos pasivos, contra los accidentes del trabajo, contra la enfermedad, la vejez y cualquiera otra causa de incapacidad física (¿por qué no también mental?) para el mismo. Y se va, además, tras del seguro, igualmente forzoso, impuesto y protegido por el Estado, contra el paro, o sea contra la falta de trabajo, y tras del establecimiento oficial —por el Estado y los Muni-

cipios —de oficinas, agencias o bolsas de colocación, encomendadas, v. gr., a los empleados de Correos y Telégrafos, lo mismo que ya están constituidos estos empleados en gestores del interés particular del ahorro mediante la Caja postal de ahorros (sin hablar del Instituto Nacional de Previsión para el mismo fin). El ahorro de los particulares se ha convertido, pues, en una Institución nacional, colectiva, de justicia social solidaria, conscio el Estado de su misión en este orden y de que, lejos de abstenerse y desinteresarse, tiene la obligación de intervenir, por interés de los mismos protegidos y de rechazo por interés común. Ahora, ¿no es el caso enteramente idéntico con relación al trabajo, como también a todas las demás actividades y funciones sociales?

Voy a concluir. Según quedó dicho antes, el Estado, para Romagnosi, no es sino el mayor de los tutores y de los educadores. Eso es también lo que yo pienso del mismo. No tiene precisamente otra misión sino la tutelar y educadora. Gestiona los intereses de los incapaces y necesitados, que somos todos, o sea el bienestar y el interés común, y se esfuerza por capacitarlos para que ellos mismos los gestionen y le ayuden a él en su función gestora complementaria. Yo no creo que consista en otra cosa eso que se denomina, de algunos años a esta parte, Pedagogía social. La Pedagogía es cosa de pedagogos. Pero los pedagogos, que desempeñan una función tutelar, de desarrollo de energías y formación de personalidades, no se limitan ya a operar sobre niños, como el nombre dado a ellos implica. Hay también, y cada día más, una Pedagogía de adultos. Y así como la educación de los niños no se hace sólo en la escuela propiamente dicha, la encerrada entre las paredes de un edificio, sino que para estos efectos es escuela toda la vida, y la vida a campo abierto más escuela todavía que la de instrucción primaria o secundaria, así también sucede, y hasta con mayor razón todavía, con respecto a los adultos, ya que éstos viven, actúan y desenvuelven sus actividades casi completamente en el grande ámbito de la

vida social, del que ellos son, precisamente, los mayores factores y agentes. Para los adultos, la escuela de adultos, cuando asisten a ella, es lo de menos; lo de más, lo exclusivo casi, en cuanto a su educación, es la vida social misma. Y si esta vida será, en gran proporción, según ellos la hagan, también, al contrario, ellos serán — y la harán por consiguiente — según ella los haga a ellos. Y la vida social o ambiente social hará a los hombres conforme ella sea: justos, si justa; solidarios, si solidaria; piadosos, si piadosa; despiadados y crueles, si cruel y despiadada, con base de lucha y prepotencia. Y ¿a quién, sino al Estado, que no está para otra cosa, le incumbe, como a nadie, hacer que resulte esa vida de uno o de otro modo? ¿Quién tiene a su cargo la formación de los ciudadanos, la educación social — y política, si se quiere —, que no se limita ya, como en otros tiempos, a los príncipes, ni siquiera tampoco a los nobles, sino que tiene que ser una educación democrática, alcanzando a todos?

INSTITUCION

IN MEMORIAM

LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA (1)

por D. Francisco Giner de los Ríos.

Bajo el título de «La Universidad Española», se incluye en este tomo un largo estudio inédito, que abraza el asunto en su totalidad, y una serie de artículos, más cortos, publicados en muy distintas épocas, y referentes a problemas o aspectos parciales del tema unitario, que les sirve ahora de encabezamiento.

El amplio estudio o monografía acerca de la Universidad española, es el único trabajo acabado sobre educación que D. Francisco Giner dejó inédito. En nada cede,

(1) Acaba de publicarse con este título el tomo II de las «Obras completas» de nuestro fundador. Reproducimos la nota explicativa de los editores que encabeza el libro.

como pensamiento, impulso y dicción, a lo que ya había impreso.

Lo compuso de una vez, sin interrupciones, casi sin levantar cabeza, cosa en él insólita, durante el vagar de un verano, en la blanda y silenciosa paz de la risueña campiña mariñana, por él tanto amada, y en los mismos lugares en que se trazan estas líneas. El que las escribe tuvo la dicha de asistir, hora por hora, a la gestación y nacimiento de este ensayo, porque el espíritu enteramente sociable y humilde del maestro no supo trabajar nunca sino en la íntima comunicación y consulta de aquellos que amaba.

En el texto se alude al origen y carácter de esta Memoria. Fué escrita para optar al premio que la Universidad de Valencia ofreciera en 1902, con motivo de la celebración de su tercer centenario. El tema, lleno de interés y de actualidad, hubo de ser propuesto, como luego se supo, por el insigne y malogrado profesor de Derecho de aquella escuela, D. Eduardo Soler y Pérez, uno de los más fervorosos discípulos de Giner, desde la primera hora, y de los más fieles guardadores de su elevado espíritu y noble acción sobre la juventud española.

Muy raras veces ha concurrido nuestro autor a estos certámenes. A nadie sorprenderá, sin embargo, que se dejara seducir por el asunto. El trabajo obtuvo el premio. Pero D. Francisco, como era en él costumbre, lo encontró *poco hecho*, y esperó indefinidamente la ocasión propicia, que, en su intensa labor universitaria y en su abrumador tráfigo social, jamás llegaba, de darle la última mano. Excitado por los amigos, decidióse a corregirlo levemente y a concederlo para que viese la luz, en forma de artículos, en la Revista *La Lectura*. Hizo las correcciones y ... tampoco entonces se determinó a publicarlo.

El manuscrito, así corregido, es el que ahora aparece; y su autor nos advierte de las deficiencias del mismo, al comienzo de la tercera parte. Llevan estas líneas, en el original, una llamada de atención al margen, como para indicar que, si eran justificadas al presentarse la Memoria al concur-

so, no podían ya serlo, en verdad, al revisarla, para ser publicada a los diez años. No se atrevió, sin embargo, a suprimirla, indudablemente por entender que las correcciones introducidas eran, como se ha dicho, harto insignificantes.

El trabajo, en efecto, es en fondo y forma y sin variación alguna sustancial, el mismo que se escribió febrilmente en 1902 para Valencia. Bien se advierte en la inusitada espontaneidad del juicio y del lenguaje, y en la más inusitada indeterminación de las citas. Tal vez fué un bien que no alcanzase el tiempo para más detenidas correcciones, no fuera que el desmedido empeño de rigor y justeza, como solía acontecer, aminorase la fragancia agreste y el murmullo de altas aguas serranas, que campean, lo mismo en el pensar que en el decir de todo este escrito. Aun sin la revisión y pulimento que su autor le preparaba, no sería temerario aventurar que es único en su género en la literatura pedagógica española, ni tampoco el creer que durante largos años todavía habrá de utilizarse con fruto por nuestros pensadores, maestros y hombres de gobierno.

Con otro estudio extranjero sobre el mismo asunto guarda, claro que sólo en cuanto al tono, semejanza. Es la muy ignorada carta de Milton a Hartlib acerca de la educación universitaria inglesa y de las orientaciones para su reforma. Nada tiene de extraño, pues aunque Giner desconocía esta carta — que ahora acaba de traducirse al castellano —, sus preferencias educativas fueron siempre en grado eminente para los ideales y prácticas de Inglaterra, y su propio espíritu comulgó estrechamente, sobre todo en religiosidad, con el del gran poeta. La crítica en ambos trabajos es acerba; pero, en uno y en otro, desbordante de elevación, dignidad y nobleza. Amargo, aquí como allí, el pesimismo sobre lo actual; consolador, el optimismo sobre el porvenir; vivas, la fe y la esperanza en el esfuerzo; ardiente, el amor a la juventud llena de promesas; el lenguaje, *mitis cum quodam ferocitate*, dulce a veces, y a veces sangriento, como de almas doloridas que quieren remover las entrañas de otras

almas; el ideal, austero, aunque de aquella austeridad comprensiva y humana que inspirara también a otro espíritu hermano el ejemplar *Salmo de la vida*.

Los artículos que completan el volumen, excepto dos, no han sido coleccionados por su autor en ninguna de sus obras. Se publicaron del siguiente modo: «Los estudios de Facultad», en el *Boletín Revista de la Universidad de Madrid*, t. II, 1870. «La Reforma de la enseñanza del Derecho», en el BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA, 1884. «Sobre el estado de los estudios jurídicos en nuestras Universidades»; «Sobre los deberes del profesorado», y «Las Vacaciones», en el mismo BOLETÍN, 1888. «Sobre la reorganización de los estudios de Facultad», trabajo hecho en consulta con varios profesores, pero redactado por Giner, como fácilmente se advierte, en el mismo BOLETÍN, 1889.

Por lo que hace al artículo «La aglomeración de alumnos en nuestras clases de Facultad», que apareció en el BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN, 1888, figura en el libro «Educación y Enseñanza», y forma parte también de los artículos que D. Francisco dejó señalados para constituir el tomo que destinaba a *La Lectura*, y que esta casa ha publicado con el título de «Ensayos sobre Educación», y en el que, en efecto, aparece igualmente. En cuanto al artículo «La Universidad de Oviedo», que vió la luz primeramente en el BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN, 1902, pasó luego a formar parte del libro «Pedagogía Universitaria». Ambos artículos se han desglosado de sus respectivas colecciones, para que nada quede fuera de este volumen de aquello que Don Francisco Giner escribió referente a la Universidad española.

D. FRANCISCO GINER EN RELACIÓN CON BARCELONA

por Hipólito Regín.

¿Cuándo empieza *la cultura* de Giner, entendiéndolo por tal el momento en que comienza a leer y a escribir?

En Cádiz, y firmadas por él, ya tiene composiciones escritas: una, a modo de

novela, de pocas páginas, el año de 1845; es decir, a los 6 años. Y mucho antes, contaba su abuela materna, Doña Francisca Rosas (o López Rosas), que de parvulillo, llevado de su mano por las calles, leía cuantos letreros veía en las esquinas o en los rótulos de las muestras en las tiendas.

Es casi seguro que empezó a ir a la escuela en Carmona; tanto porque su padre sirvió en aquella población unos cuantos meses, como por haberlo él mismo insinuado en sus conversaciones alguna vez. Pero ya debía conocer las letras cuando fué a la hermosa ciudad de la provincia de Sevilla. Y después, en 1844, tendría también, acaso, maestro en esta capital. Y, en fin, consta que en Cádiz, el año de 1847, su profesor de primeras letras declaró a la antes citada señora «que él no tenía nada más que enseñar a niño tan precoz».

Así termina la primera enseñanza aquel niño nervioso, arrancado milagrosa y casualmente a la muerte al nacer.

Desde Alicante, donde concluye su bachillerato, se traslada a Barcelona, punto en que se reúne con primos suyos (hijos de D. Francisco Ríos Rosas), como en Alicante había estado con otros primos hermanos: los Rute Giner.

Un año escaso permanece en Barcelona: desde primeros de Agosto de 1852 a primeros de Junio de 1853; pero su estancia en la Ciudad Condal forma época en la vida de D. Francisco. Así como en la población levantina se aficiona al amor hacia la Naturaleza, por la linda obra de Milne Edwards, de Historia Natural, que era el texto para esos estudios, en Barcelona lee a Dugald Stewart, cuyos libros, traducidos al castellano, son la base del renacimiento filosófico en Cataluña.

A la sazón, la retórica de Hugo Blair, con el criterio de la dirección espiritualista, sirve a los preceptistas y literatos como resumen en las nociones de estética; los trabajos de Hamilton, en igual tendencia, arrastran a los pensadores catalanes, y bien puede decirse que la Universidad barcelonesa, influida por esas corrientes, culmina con Martí Eixalá, primero, y con Llo-

réns, Milá y Fontanals, Coll y Vehí y Durán y Bas, después.

Pues bien: Lloréns fué el primer maestro de Filosofía que tuvo D. Francisco Giner. Al insigne pensador hamiltoniano, de la Escuela escocesa, le debió iniciaciones metafísicas. Él repetía muchas veces que Lloréns, en Barcelona, y Fernández y González, en Granada, fueron sus primeros maestros. Después de ellos, Sanz del Río, en Madrid, y D. Fernando de Castro acabaron de estructurar su alma.

En Barcelona, además, traba relación con un gerundense, que luego fué insigne. José María Maranges, quien muere, muy joven, de Catedrático de Derecho Romano en la Universidad Central, y que aun no figura en la Galería de catalanes ilustres del Ayuntamiento de Barcelona, como tampoco figura D. Laureano Figueroa, entre otros. Para apreciar los méritos del ilustre hijo de La Bisbal, basta saber lo que ignoran en Cataluña y en casi toda la España del día, y es: que la Junta revolucionaria de Madrid, en Setiembre de 1868, encomendó a Maranges que formulase el cuadro de los derechos de la personalidad humana; declaración que luego pasó a ser el Título I de la Constitución de 1869, y que también, aunque modificado grandemente, es el primer título del vigente Código fundamental de 1876.

Maranges, Azcárate y Giner (los tres se tuteaban como íntimos) forman un triunvirato ateneísta en Madrid desde 1863. El segundo conoció al primero por el tercero, que desde 1853, en Barcelona, donde se separaron, no se habían vuelto a encontrar; los tres se preparaban para el Magisterio universitario, y uno tras otro lograron sus aspiraciones en la Facultad de Derecho de la Universidad Central.

Que Giner fué discípulo de Lloréns, lo saben cuantos alumnos catalanes tuvo en el Doctorado de Madrid. Parecía como que se enorgullecía de aquella filiación. Pero hemos revisado los papeles de la Universidad catalana inútilmente, sin encontrarlo en las listas de matrícula de aquel año. Bien es verdad que el archivo universitario es un modelo perfecto desde 1857,

La ley Moyano alcanzó a todos los órdenes. Pero del 57 para atrás..., no logró la buena voluntad y pericia de los empleados, ni el empeño de quien escribe estas líneas, hallar el más mínimo rastro del curso del 52 al 53, en lo que al asunto se refería.

Que fué alumno predilecto de Lloréns, por otra parte, lo prueba, además de su propia afirmación, el hecho de que arranca de aquella cátedra su camaradería con Maranges, y el siguiente pormenor que le oímos referir.

Estaba Giner en el Colegio Mayor de San Bartolomé y Santiago, de Granada, cursando Derecho y Letras en aquella Universidad; y habiendo ido Lloréns a Córdoba para un asunto particular, alargó su viaje hasta Granada — ¡en diligencia! —, yendo a visitarlo al internado aquel, del que salió con especial permiso el estudiante, para servir de *cicerone* al Catedrático barcelonés.

Es posible que entre los papeles de ambos se encuentre alguna correspondencia discurriendo o discutiendo puntos filosóficos de sus respectivas doctrinas: escocesa y krausiana.

Sentía Giner de los Ríos viva simpatía por las sacudidas románticas de Cataluña, y hasta se llamaba él a sí propio *catalanista*, desde los puntos de vista de una amplia concepción descentralizadora.

El único movimiento que le admiró por su empuje, pero que no hubiera compartido, fué el de la *Solidaridad catalana*. Liberal hasta la medula, no podía unirse a los reaccionarios para ninguna acción política; y hasta llegó a formular una frase: «Catalanista, pero no solidario». Muchos de sus discípulos catalanes repiten siempre:— «En la clase de D. Francisco formamos nuestro espíritu autonomista.»

Giner no había vuelto a Barcelona desde 1853, si se exceptúa una excursión, tal vez hecha con Riaño y alumnos y profesores de la Institución Libre de Enseñanza.

Pasaron los años, y volvió a los pocos de ser su hermano Hermegildo Catedrático del Instituto.

Y la última vez que estuvo en la casa de éste, en Barcelona, fué en las vacacio-

nes de Navidad, desde fines de 1905 a principios de 1906...

He ahí algunas pinceladas de la vida de D. Francisco Giner, en relación con Cataluña.

DON FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS

por M. V.

Don Francisco Giner de los Ríos, cuya muerte lloramos, era una gloria española.

Hacer un estudio acabado de su relevante personalidad requeriría mucho más espacio del que pudiéramos dedicarle en estas columnas. Su intensa labor como filósofo y como pedagogo serían tema sobrado para un libro.

Y nuestra humilde pluma, ante el recuerdo de las bondades y del cariño que nos otorgó con esplendidez, nunca bastante agradecida, apenas si podrá trazar unas breves líneas que representen el homenaje de nuestra admiración y de nuestra gratitud hacia el sabio e inolvidable maestro que sembró en nuestro espíritu, allá en los años mozos, enseñanzas del más puro sentido filosófico y social.

A su cátedra de Filosofía del Derecho, en tiempo de libre elección para los estudiantes del Doctorado, acudían siempre de todas las Universidades españolas jóvenes laboriosos que ansiaban recibir las lecciones, de profundo saber, del ilustre catedrático, y se daba el caso de que aquéllos repetían voluntariamente los cursos, bien seguros de hallar en cada nueva etapa académica más y más luminosas noticias científicas contrastadas por la suprema inteligencia y la sutil crítica de D. Francisco.

La cátedra de Filosofía del Derecho, por otra parte, no se parecía a ninguna otra. Profesor y discípulos, en una amable intimidad, sentábanse sin distinción de lugares, y unas veces la pregunta de cualquiera de aquéllos, otras la exposición de las teorías de algún libro de filosofía que nos ocupara con su lectura, servían de base a D. Francisco para hacer una maravillosa disertación doctrinal y crítica, en la que, a

un tiempo mismo, resplandecían su sabiduría, su modestia y la exactitud con que su palabra, serena, a la par que fluida y correctísima, expresaba los más profundos conceptos filosóficos.

Cuando en las tristes tardes invernales la luz crepuscular apenas llegaba cansadamente hasta la pequeña aula donde nos reuníamos, el resplandor de la leña que se quemaba en la chimenea daba a la estancia un aspecto fantástico de imborrable impresión. Allí, D. Francisco, en pie, con su delicada figura, mitad iluminada y mitad ensombrecida, nos hablaba con dulce voz de filosofía del Derecho, de Sociología, de Arte, en medio de un silencio solemne, y nosotros, absortos, veíamos en nuestra imaginación cómo se agrandaba aquella delicada figurita, que nuestra admiración inundaba con destellos divinos, a tiempo que nos sentíamos empequeñecidos, confusos, y, en una palabra, avergonzados de nuestra escasa cultura y de nuestras pobres facultades intelectuales.

¿Y qué decir de su modestia? ¿Les parece a ustedes bien—nos preguntó un día con aquella dulzura sugestiva que siempre ponía en sus palabras—que invite al ilustre Salillas a darnos unas conferencias que, como suyas, serán interesantísimas, acerca de los modernos estudios criminológicos? La propuesta, como era natural, fué acogida por nosotros con todos los honores que merecía tan singular y cariñosa deferencia.

Y cuando el insigne D. Rafael Salillas, ya entre nosotros, nos daba noticias de sus investigaciones y de sus lecturas, D. Francisco, afanoso, tomaba apuntes en una pequeña cartulina, sin perjuicio de que en alguna ocasión, aprovechando una pausa del conferenciante, tras de solicitar perdón por lo que calificaba de atrevimiento inaudito, y con referencia a cualquier teoría expuesta por Salillas, disertara D. Francisco con familiar acento, pero con tan perspicaz sentido y tan profundo conocimiento de la materia, que el propio D. Rafael Salillas, maravillado, y no pudiendo contenerse, exclamaba con esa vibrante, enérgica entonación que le caracteriza: ¡Admirable, D. Francisco, admirable!

Excusado es decir que D. Francisco se apresuraba a rechazar amablemente el elogio con encantadora y sincera modestia.

La inmensa cultura de D. Francisco Giner de los Ríos, su talento verdaderamente genial, su probidad, su desinterés y su bondad dejarán en cuantos le conocieron y trataron memoria perdurable.

Su muerte representa para la ciencia la pérdida de uno de sus más ilustres cultivadores; para la enseñanza, la del más docto e insigne de sus catedráticos; para sus discípulos y amigos, la del más paternal y sabio de sus consejeros; para España, la de uno de sus más preclaros hijos.

Descanse en paz el supremo pensador y pedagogo maestro de maestros, cuyo nombre debe la Patria consagración glorificadora, que conquistó con su talento y virtudes.

(*Unión Ibero-Americana*. Madrid, Febrero, 1915.)

LIBROS RECIBIDOS

Freitas (Jordao de).—*Cervantes e Argensola*.—Lisboa, «José Bastos», 1916.—Donativo del autor.

Observatorio Central Meteorológico.—*Anuario I*.—Madrid, Viuda de P. Pérez.—Donativo del Observatorio.

Sama y Pérez (D. Nicolás).—*Tipos de tiempo*.—Madrid, Eduardo Arias.—Donativo del autor.

Junta para Ampliación de Estudios.—*Escuela española de arqueología en Roma. Cuadernos de trabajos. III*.—Madrid, Blass y Compañía, 1915.—Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

Vélez Villanueva (Joaquín).—*Ensayo sobre la agricultura, el comercio y la industria en Marruecos*.—Madrid, Imprenta ibérica, 1916.—Don. de ídem.

Gómez de Llarena (Joaquín).—*Bosquejo geológico-geográfico de los Montes de Toledo*.—Madrid, Fortanet, 1916.—Donativo del autor.

Alonso Cortés (Narciso).—*Casos cervantinos que tocan a Valladolid*.—Madrid, Fortanet, 1916.—Don. de íd.

Alas (Leopoldo), Buen (Demófilo de) y

Ramos (Enrique). — *De la usucapión*. — Madrid, Imprenta ibérica, 1916. — Don. de ídem.

Sánchez Pérez (José A.). — *Teatro árabe, traducción y estudio del «Compendio de Álgebra de Abenbéder»*. — Madrid, Imprenta ibérica, 1916. — Don. de ídem.

Menéndez Pidal (R.) y Goyri de Menéndez Pidal (M.^a). — *Luis Vélez de Guevara. La Serrana de la Vera, publicada por...* Madrid, Suc. de Hernando, 1916. — Donativo de ídem.

Ayuntamiento constitucional de Barcelona. — *Actuación pedagógica de la Comisión de Colonias Escolares y Escuelas de Bosque. Año 1914*. — Barcelona, Henrich y C.^a, 1914. — Don. del Ayuntamiento.

Rey Pastor (J.). — *Fundamentos de la geometría proyectiva superior*. — Madrid, 1916. — Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

Commissioner of Education. — *Report for the year ended June 30, 1915*. — Volumen I. — Washington, Government Printing Office, 1915. — Don. del Gobierno de los Estados Unidos.

Wernet (Paul). — *Representaciones de antepasados en el arte paleolítico*. — Madrid, Fortanet, 1916. — Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

Obermaier (Hugo). — *Los glaciares cuaternarios de Sierra Nevada*. — Madrid, 1916. — Don. de ídem.

Guzmán (J.) y Jimeno (E.). — *Electroanálisis del cobalto sin electrodos de platino*. — Madrid, Ed. Arias, 1916. — Donativo de ídem.

Legórburu (Mario de). — *Estudio sobre la variación de la resistividad con la temperatura en algunas amalgamas de cinc y cadmio*. — Madrid, Ed. Arias, 1916. Donativo de ídem.

Piña de Rubies (S.). — *Estudio espectroquímico del platino nativo*. — Madrid, Eduardo Arias, 1916. — Don. de ídem.

Cabrera (B.), Jimeno (E.) y Marquina (M.). — *La magnetoquímica de las sales de cobalto y la teoría de los magnetones*. — Madrid, Ed. Arias, 1916. — Donativo de ídem.

Castro (Américo) y Onis (Federico de).

Edición y estudio de los Fueros leoneses de Zamora, Salamanca, Ledesma y Alba de Tormes. — Madrid, 1916. — Don. de ídem.

Zarco del Valle (D. Manuel R.). — *Documentos de la catedral de Toledo*. — Madrid, 1916. — Don. de ídem.

Hueso (Virgilio). — *La educación moral en la escuela primaria, según Durkheim*. Madrid, 1916. — Don. de ídem.

González Frago (Romualdo). — *Micromicetos varios de España y de Cerdeña*. Madrid, 1916. — Don. de ídem.

Cabré (Juan) y Wernet (Paul). — *El Paleolítico inferior de Puente Mocho*. — Madrid, 1916. — Don. de ídem.

República del Paraguay. — *Anuario estadístico. Primera parte. 1915*. — Asunción, Talleres gráficos del Estado, 1916. Donativo de la Dirección general de Estadística del Paraguay.

Schapiro (Louis). — *Informe anual del Departamento Sanitario Escolar. 1915*. San José de Costa Rica, Imprenta Nacional, 1916. — Don. de la Secretaría de Instrucción pública.

González (Luis Felipe). — *Memoria de la Secretaría de Instrucción pública. 1915*. — San José, Costa Rica, Imprenta Nacional, 1916. — Don. de ídem.

Plá Cargol (Joaquín). — *Elementos de Historia Natural*. — Gerona; Carles, Plá y C.^a, 1916. — Don. del autor.

Labra (Rafael M. de). — *La política colonial y la revolución española de 1868*. Madrid, «Sindicato de Publicidad», 1916. Donativo de ídem.

Varios amigos de la intimidad de España y Cuba. — *El poder de las ideas*. — Madrid, J. Ratés, 1916. — Don. de ídem.

Cámara oficial de Comercio de la provincia de Madrid. — *Memoria de los trabajos de la Cámara correspondiente al año 1915*. — Madrid, Minuesa de los Ríos, 1916. — Don. de la Cámara.

Rocafull de Montes (D. José). — *Escuela de Artes e Industrias de Almería. Memoria del curso de 1915-1916*. — Almería, Talleres gráficos Sempere, 1916. — Don. del autor.