

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, 30 DE NOVIEMBRE DE 1916.

NÚM. 680.

SUMARIO

Constantino Rodríguez, pág. 321.

PEDAGOGÍA

De educación, por *Milton*, pág. 324.—Conocimiento y carácter (*conclusión*), por *William Archer*, pág. 329.—La Psicología experimental y el maestro (*continuación*), por *D. Juan Vicente Viqueira*, pág. 332.—Revista de Revistas: Alemania: «*Pädagogische Zeitung*», por *D. Guillermo Escobar*, pág. 335.—Estados Unidos de Norteamérica: «*The Pedagogical Seminary*», por *Don J. Ontañón y Valiente*, pág. 339.

ENCICLOPEDIA

Socialismo y Justicia social, por *D. Pedro Dorado Montero*, pág. 342.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Don Francisco Giner de los Ríos (*conclusión*), por *D. Juan Caballero Rodríguez*, página 346.—Libros recibidos, pág. 352.

CONSTANTINO RODRÍGUEZ

En estos tristes momentos de guerra y de dolor, cuando más necesita la patria de las energías morales y del impulso de sus hijos preclaros para que nuestra actual modorra no sea presagio de muerte y podamos afrontar con serena y robusta idealidad los problemas que se avecinan, España ha perdido, en los últimos días de Agosto, uno de los hombres más eficaces para la obra.

La muerte de Constantino Rodríguez, y ya antes su apartamiento de la vida a los primeros avances de la enfermedad, lentos e insidiosos al comienzo, rápidos y rudos después, destruyeron cruelmente las esperanzas concebidas por los que veíamos cómo había ido cuajando sólidamente el

prestigio social, y, con éste, los medios de actuación patriótica de aquella personalidad noble, austera y culta. Era interesante observar el asombro y la confusión que en estos últimos años producían en su honrada e ingenua modestia las pruebas ncesantes que recibía del respeto y estimación que se le profesaba, lo mismo en la esfera del comercio, donde trabajó siempre por levantar el espíritu de la clase hacia la idealidad que en ésta, al igual que en toda función social, existe, como en la esfera de la política, tan empobrecida hoy de estos hombres, desinteresados y consecuentes; como en la vida social toda, donde su lealtad, su honradez y su energía habían atraído el reconocimiento del país.

Y si el país en general ha perdido todo eso que tanto necesita, ¡qué decir de la Institución Libre de Enseñanza al ver desaparecer a otro de sus obreros «de la primera fila y de la primera hora!»

Constantino Rodríguez tenía dos hogares: su casa y la Institución Libre. Su casa encerraba para él un sentido hondo y complejo; era la tradición familiar, la persistencia y consagración de los esfuerzos aunados e ininterrumpidos de los Rodríguez, a partir del fundador de la casa, don Manuel, el hermano mayor, que consiguió marcar, desde su venida a Madrid, en 1853, con su honrada vida de energías y trabajo inagotables, los derroteros de prosperidad y de influjo social que la familia ha sabido recorrer y ensanchar. Y ¡cuánto debe la casa al consejo, a la inteligencia, al trabajo de Constantino, tan preocupado siempre de levantar su personal, dándole cada

vez más valer, educándole en largas estancias y frecuentes viajes al extranjero, donde él mismo acudía repetidamente a renovar y nutrir su espíritu!

No menos devoción sentía Constantino Rodríguez por su otro hogar espiritual, la Institución Libre, en la que, apenas fundada, ingresó como alumno de los Estudios Superiores y Especiales en el curso de 1876-77. Puede suponerse el influjo que habían de ejercer en su espíritu claro y entusiasta aquellas inolvidables conferencias y aquellas lecciones en cursos breves de D. Gabriel Rodríguez, de Moret, de Montero Ríos, de Labra, de Simarro, de Alfredo Calderón, de Azcárate, de Giner. Aquel movimiento de nobles aspiraciones para regenerar y difundir la cultura en el país, ganó inmediatamente su voluntad y se adhirió a la obra, y le consagró ya siempre su esfuerzo. Figura en el curso de 1884-85 como profesor de comercio de la sección VI y, durante mucho tiempo, como profesor de excursiones a fábricas y establecimientos industriales. Los viajes que para visitar monumentos artísticos y riquezas naturales de España inició la Institución y continúa haciendo, han contado siempre con él como alumno, como profesor, como agregado, con aquella su ansia suprema por saber, por conocer su patria, por cultivar y ennoblecer su espíritu. Y comprendiendo el inmenso valor educativo de este medio de enseñanza, sufragaba en cada excursión los gastos de dos alumnos, a los cuales la falta de medios les hubiera privado de ese beneficio.

Practicó también en esta casa otro de nuestros principales resortes educativos, el juego, en común, de alumnos y maestros al aire libre. Desde muy al principio hasta el último año de su vida, miércoles por la tarde y domingos todo el día, se entregaba con el entusiasmo de un muchacho y en medio de éstos, en el campo, a los ejercicios del juego organizado. Y así conservaba su complexión robusta y su sana alegría.

Cuando se fundó la Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución, figuró desde luego en ella y fué asiduo, quizá el

más asiduo, a sus amistosas reuniones semanales. Bien sabemos todos el goce profundo, el verdadero e íntimo placer con que acudía sin falta a pasar estos ratos en el seno de amistades sinceras en que, siempre a su satisfacción, se discurría de toda clase de cuestiones, en el tono levantado y generoso en que las colocaba el maestro de todos, nuestro Fundador.

Vivió, pues, Constantino Rodríguez en ininterrumpida comunicación con esta casa, participó de sus luchas, cooperó asiduamente en la obra, fué órgano valiosísimo de propaganda. Su nombre aparece siempre entre los primeros en todas las suscripciones que para diversos fines promoviera la Institución, tan enemiga de todo apoyo oficial, pero tan entusiasta de toda labor fecunda y educadora de solidaridad y común esfuerzo. Desde 1908 figura en su Junta directiva, de la que desde 1913 era Vicepresidente.

Fuera y al lado de la Institución, su interés por las Colonias de Vacaciones, creadas por la C. A., no se satisfizo con aportar todos los años sus valiosos donativos, sino que puso al servicio de la obra su nombre y su influjo, para que el comercio de Madrid contribuyese a los gastos. Y no contento aún, construyó y regaló a la Corporación uno de los pabellones para la instalación de las Colonias en San Vicente, completando así la obra de otro Rodríguez, su sobrino Manuel, antiguo alumno, que había regalado el primer edificio.

Hija también de su identificación con el espíritu de esta casa es la obra que con tanta perseverancia creó y cuidó durante 20 años: la Escuela-Asilo Sotés. Dejó este bienhechor su fortuna para una obra benéfica, y encargó en su testamento que sus albaceas diesen forma a la idea. Entre los albaceas estaba C. Rodríguez, a quien no conocía; ¡tal era el concepto que de la elevación moral de éste le habían hecho formar cuantos le trataban y todas las referencias de su actuación social! Sobre sí tomó la obra Constantino, y no descansó hasta hallar el modo de afianzar este depósito sagrado en la forma más beneficiosa para los menesterosos. Su creación es hoy

un noble modelo de lo que puede hacerse en favor de los hijos de los obreros. Sesenta niños y niñas reciben todo el año educación, alimento y vestido en esta escuela. Es seguro que sin su hábil intervención, el legado habría sólo servido para crear una de tantas obras pseudo-benéficas, poco menos que estériles.

«Dondequiera que se abría un Centro de enseñanza, dice un paisano suyo, dondequiera que había que proteger una escuela o una obra de cultura, allí estaba solícito D. Constantino con sus iniciativas, con sus consejos, con su dinero». Así, utiliza su influjo en el comercio y su gestión en el Círculo de la Unión Mercantil para proteger y fomentar el Centro de Instrucción Comercial. Así, señala su paso por el Ayuntamiento madrileño con un levantado discurso en defensa de la consignación que, por iniciativa suya, figuraba en el presupuesto municipal a favor de las Colonias de Vacaciones de los alumnos necesitados de las escuelas públicas. La fe, la competencia y el amor que puso en la defensa de esta honda obra social explican su éxito al conseguir que se duplicase la consignación.

De su actuación política, bien conocida de todos, sólo diremos dos palabras. Procede de las mismas nobles fuentes que desde el comienzo formaron su juicio y conquistaron su voluntad. Al lado de Azcárate, y bajo la jefatura de Salmerón, hizo toda su carrera política, primero, como concejal en 1891-95, en aquel movimiento de coalición republicana tan fuerte, que ganó las mayorías en todos los distritos en que luchó, incluso por primera vez en el del Centro, por donde triunfó Constantino, uniendo a los votos republicanos los de otros elementos de bien opuestas regiones políticas, arrastrados por las simpatías y la confianza que despertaba su personalidad. Aquella minoría republicana, de la que era secretario Ruiz Beneyán, el gran de amigo de Constantino, dejó bien marcada la huella de sus trabajos y de su moralización en favor del pueblo. Es diputado por Madrid en 1898, y vuelve a serlo en 1903. Y sin embargo, y a pesar de los

éxitos de su intervención en el Congreso —siempre sobre materias económicas o pedagógicas—, nunca tuvo fe en la eficacia de su labor, en parte, por su modestia, en parte, sobre todo, porque si bien encontraba consideración personal y aplauso, —lo que menos le interesaba—, no veía por ningún lado del Parlamento la preparación técnica e ideal y el amor al país, que hubieran debido inspirar la política de aquellos días lamentables.

No es de extrañar, pues, que muerto Salmerón, renunciase Constantino a la vida política activa, aunque sin abdicar en nada sus ideas. Así se expresaba él en un discurso pronunciado últimamente en un Centro de su país.

«Tengo una representación política modestísima, inmerecida; pero tengo una representación política. He sido un político activo y ya no lo soy, no porque se hayan extinguido en mí los ideales, sino porque no tengo fuerzas; yo soy un político pasivo, pero sigo rindiendo culto a mis convicciones, y por eso, cuando en mi espíritu hay alguna crisis, antes de ser un disidente, me callo y dejo paso a la juventud con sus aspiraciones y sus nuevas normas políticas.»

Por último, hagamos mención de otra obra a la que D. Constantino consagró su actividad, y que fué casi como la dirección central de su vida: el estudio de los problemas de la economía nacional y de la difusión de estos conocimientos por todo el país, y especialmente entre el comercio, para hacer de éste una fuerza social que mire más allá del mostrador y del libro de Caja, que tenga conciencia clara de su función.

Inspirado por D. Gabriel Rodríguez, y al lado de Figuerola, de Moret, de Azcárate y de Pedregal, se entrega de lleno a aquel entusiasta movimiento librecambista, uno de los más vitales de la España contemporánea, promovido por la Asociación para la reforma de los aranceles; acude al famoso mitin que la Asociación celebró en el teatro de Capellanes, impresionando al público con su palabra admirable, concisa, fluida, expresiva y enérgica.

Y esta palabra fué siempre una fuerza

viva puesta, como la de Costa, del que fué compañero y amigo, al servicio de la escuela y la despensa. Sino que Costa enfocó el problema principalmente desde el punto de vista de la tierra y el agricultor, y a Constantino Rodríguez le preocupó más, por conocerlo mejor, el problema del comercio y el de la industrialización, tan necesaria y aun tan incipiente, de nuestros recursos naturales.

El comercio madrileño veía en él su guía y su órgano intelectual más prestigioso. Y así le siguió con ciega confianza cuando Constantino fundó «La Mutua Mercantil», su gran obra, cuya importancia moral pudiéramos decir que excede de la económica por el valor significativo de la solidaridad y unión conseguidas; obra que, comenzada hace trece años con unos cuantos socios, contaba el año pasado con más de seis mil y con un capital de 163.000.000.

La vida de Constantino Rodríguez ha sido beneficiosa para su país en otros muchos respectos; ha sembrado la buena semilla siempre. No podemos aquí ahora recoger todos los esfuerzos de su fecunda labor. Las notas de este artículo están tomadas de otro trabajo mucho más extenso, que prepara uno de sus buenos amigos.

Constantino nació en San Miguel de Lacedana (León) en 1853, y murió en Cercedilla (Madrid) el 20 de Agosto de 1916.

Hemos dicho algo del influjo de la Institución en Constantino Rodríguez. ¡Cuánto pudiéramos decir también del influjo de Constantino en la Institución! Amigo desinteresado, amigo sincero, que ponía constantemente su prudente consejo, su clara inteligencia, para ilustrarnos en los conflictos y para sostenernos en las luchas! Y ahora, al abandonarnos significa de nuevo su adhesión a esta casa con el legado de cincuenta mil pesetas, que deja a la Institución, como una última muestra de su amor a nuestra obra. En esta casa le queríamos todos, desde los viejos de la primera hora, que conocemos y admiramos su obra, hasta los más pequeños alumnos, con los que sabía jugar y hacerse atractivo en paseos y excursiones.

PEDAGOGÍA

DE EDUCACIÓN (1)

A Master Samuel Hartlib (2).

Escrito hace aproximadamente veinte años.

Mr. Hartlib:

Estoy hace mucho persuadido de que al decir o al hacer algo digno de memoria y de imitación, ningún propósito o respeto debería movernos sino puramente el amor de Dios y de la humanidad.

Sin embargo, al escribir ahora sobre la reforma de la educación, aunque es éste uno de los más grandes y nobles proyectos que se pueden pensar, y por cuyo abandono esta nación perece, yo no he sido inducido en esta ocasión sino por vuestras graves súplicas y solemnes conjuros; pues tenía mi espíritu al presente medio absorto en la investigación de algunos otros problemas (3), cuyo conocimiento y uso no pueden servir sino de grande adelanto para la difusión de la verdad, así como para el vivir honesto con mucha más paz. Nunca las leyes de ninguna amistad privada hubieran prevalecido en mí para apartarme de mis anteriores pensamientos, o demorarlos, si no fuera por haber visto aquellos ideales, aquellas acciones que os han conquistado, como a mí, la estimación de una

(1) Lo que Milton escribió sobre educación no es más que una carta dirigida a su amigo Samuel Hartlib. Fué publicada primeramente el 5 de Junio de 1644 y reimpressa, viviendo todavía el autor, en 1673, al final de la segunda edición de sus poemas menores. Este último ha sido el texto que se ha utilizado para la presente primera traducción española, hecha por Natalia Cossío y publicada por «La Lectura», precedida de una Nota sobre Milton y Hartlib.

(2) Samuel Hartlib fué el educador más conocido de su época en Inglaterra; nació en Elbing (Prusia). Su padre era polaco y su madre inglesa. Vivió la mayor parte de su vida en Inglaterra. Fundó una Academia de educación, para la que el Estado llegó a darle 300 libras anuales de subvención.

(3) El espíritu de Milton estaba ocupado entonces (1644) principalmente con las cuestiones del divorcio y de la libertad de la Prensa. La segunda edición de la *Doctrina y disciplina del divorcio* fué publicada cerca de tres meses antes que el *Tratado de educación*, y su *Judgement of Master Bucer concerning divorce*, cinco semanas después. *Areopagítica* se publicó en 1644.

persona (1) enviada aquí por alguna buena Providencia desde un lejano país para ser la ocasión y el estímulo de un gran beneficio para esta isla. Y, por lo que oigo, habéis obtenido la misma reputación que aquella persona, entre hombres de la más reconocida sabiduría y algunos de la más alta autoridad entre nosotros. Sin mencionar la docta correspondencia que sostenéis con el extranjero y los extraordinarios trabajos y diligencia que habéis desplegado en este asunto aquí y allende los mares (2); sea por la expresa voluntad de Dios, que así lo manda, o por la peculiar aptitud de la naturaleza, que es también obra de Dios. No puedo creer que siendo tan reputado y de tanto valer como sois, queráis, faltando a vuestro buen juicio, obligarme con razones desusadas y excesivas, sino que la satisfacción que declararéis haber recibido de aquellos discursos incidentales en que nos engolfábamos es lo que os ha impulsado y casi obligado a la persuasión de que lo que requerís de mí en este punto ni debo ni puedo en conciencia diferirlo más tiempo, tanto por la absoluta necesidad de ello, cuanto por la oportunidad de cumplir lo que Dios ha determinado. No resistiré, por tanto, como quiera que sea, ya a la divina, ya a la humana obligación que queréis imponerme; antes voy a dedicarme ahora mismo a escribir, como me pedís, esta *Idea* voluntaria, que ya hace tiempo se me había ofrecido en silencio, de una educación mejor, mucho más amplia en extensión y comprensión, y, sin embargo, más corta en tiempo y de resultado mucho más seguro que la que hasta ahora se ha venido practicando. Intentaré ser breve; porque de lo que yo me propongo decir tiene con certeza esta nación tan extrema necesidad, que debería ser hecho antes que dicho.

Ahorraré contaros lo que he beneficiado entre los renombrados autores antiguos, y en cuanto a investigar lo que muchas mo-

dernas *Januas y Didácticas* (1) han proyectado, muchas más de las que yo nunca podría leer, mi inclinación no me lleva a ello. Pero si podéis aceptar estas pocas observaciones, que han llegado a florecer y son como el pulimento de muchos años de estudio y contemplación, gastados juntamente en la investigación del saber religioso y civil; y en la misma forma en que tanto os gustaban en nuestras conversaciones, aquí os las entrego para que dispongáis de ellas.

El fin de aprender es reparar la caída de nuestros primeros padres, reconquistando el conocimiento justo de Dios, y mediante este conocimiento, amarle, imitarle, ser semejantes a Él lo más que podamos, dotando a nuestras almas de verdadera virtud, lo cual, unido a la celestial gracia de la fe, forma la suprema perfección. Pero como nuestro entendimiento no puede darse cuenta, en este cuerpo, sino de las cosas sensibles (2), ni llegar tan claramente al conocimiento de Dios y de las cosas invisibles, sino mediante la ordenada inteligencia de las criaturas visibles e inferiores, el mismo método deberá seguirse necesariamente en toda discreta enseñanza. Y viendo que cada nación no produce bastante experiencia y tradición en todo género de ciencia, aprendemos principalmente las lenguas de aquellos pueblos que en algún tiempo han trabajado más que los otros por el saber; puesto que la lengua no es sino el instrumento que nos suministra cosas que son útiles para el conocimiento. Y aunque un lingüista se enorgulleciese de poseer todas las lenguas que *Babel* esparció por el mundo, si no ha estudiado en ellas las cosas verdaderamente

(1) Referencia, al parecer, a los dos grandes libros de Comenio; *Janua linguarum reserata*, publicado en 1635 y traducido a casi todas las lenguas europeas y algunas orientales, y *Didactica Magna*, escrita originalmente en checo, y más tarde traducida al latín. Es dudoso que estuviera publicada en 1644; pero, naturalmente, Milton oyó hablar de ella.

(2) Clave de la educación de Milton. *Las cosas* hay que enseñarlas antes que *las palabras*, o mejor aún: *cosas y palabras* tienen que ser enseñadas al mismo tiempo; siendo el único valor de las palabras el conducirnos a las cosas de que son símbolos, como dice más abajo: «el lenguaje no es sino el instrumento que nos comunica *cosas* útiles para ser conocidas».

(1) Se refiere a Juan Amós Comenio.

(2) Comenio pasó los años de 1643 a 1646 en Elbing, el lugar de nacimiento de Hartlib, escribiendo sus tratados didácticos, y su ida allá fué debida principalmente a la recomendación de Hartlib.

sólidas, lo mismo que las palabras y diccionarios, no posee más, para ser estimado como hombre instruído, que cualquier labrador o comerciante competente, conoce tan sólo de su dialecto materno. De aquí proceden las varias equivocaciones que han hecho en general la instrucción tan fastidiosa y tan infructuosa. Primeramente, nosotros malgastamos siete u ocho años meramente en aprender en conjunción un tan miserable latín y griego, que de otra manera podría aprenderse fácil y gustosamente en un año. Y lo que tanto retrasa nuestro aprovechamiento es el tiempo perdido, parte, en las demasiado frecuentes y ociosas vacaciones (1), dadas lo mismo por Escuelas que Universidades; parte, en una prepóstera exigencia, que fuerza las inteligencias vacías de los chicos a componer temas, versos y oraciones, que son ejercicios de juicio más maduro y el trabajo final de una cabeza llena de largas lecturas y observaciones con máximas elegantes y copiosa invención.

No son estas cosas para ser extraídas de pobres muchachos, como si fuese sangre de las narices, o como se arranca la fruta verde. Aparte la mala costumbre que toman de barbarizar horriblemente contra los *idiomas* griego y latino con sus rudos *anglicismos*, odiosos de leer e imposibles de evitar sin una continuada, juiciosa familiaridad con los autores puristas bien digeridos, de que apenas disfrutan; mientras que si después de algunos fundamentos preparatorios de lenguaje, aprendiendo de memoria las formas regulares, se les hiciese practicar en algún libro escogido, aleccionándolos perfectamente en ello, pronto procederían a aprender la sustancia de las cosas buenas y de las artes liberales en debido orden, con lo que se apoderarían rápidamente de todo el lenguaje. Considero este camino como el más racional y provechoso para aprender las lenguas, y de este modo, lo mejor que debemos esperar es poder dar cuenta a Dios de que nuestra juventud se ha gastado en eso. Y en cuan-

(1) Probablemente se refiere a las interrupciones causadas por vacaciones, días festivos y días de santos.

to al método usual de enseñar las artes liberales, me parece que es un antiguo error de las Universidades, aun no repuestas de la rudeza escolástica de las edades bárbaras, el que en vez de comenzar con las artes (1) más fáciles y con aquellas que son más sencillas para el sentido (2), ofrecen a sus jóvenes novicios no matriculados (3), desde el primer momento, las abstracciones más intelectuales de Lógica (4) y Metafísica. De tal manera, que, habiendo abandonado recientemente aquellas insipideces y vaciedades de la Gramática, donde habían luchado irracionalmente por aprender unas pocas palabras con construcción lamentable, y ahora, trasportados de golpe a otro clima para ser perturbados, y confundidas sus inteligencias desequilibradas con insondables e inquietantes profundidades de controversia, la mayoría crece en el odio y el disgusto de la instrucción y quedan burlados y engañados durante todo este tiempo con ásperas nociones y charlatanerías, cuando debían esperar encontrar buenos y agradables conocimientos. Hasta que la pobreza o los años juveniles los llaman inoportunamente a diversos caminos y se precipitan, mediante el influjo de los amigos, a un Sacerdote o ambicioso y mercenario, o ignorantemente celoso. Algunos son atraídos al cultivo del Derecho, fundando sus propósitos, no en la providente y celestial contemplación (5) de la justicia y la equidad, que nunca les fué enseñada, sino en los halagüeños y placenteros pensamientos de pleitos, grandes disputas y abundantes honorarios; otros se dedican a los negocios del Estado (6), con almas tan sin prin-

(1) El Trivio y el Cuadrivio, o sea el contenido de una educación liberal, formada por las siete artes liberales: Gramática, Dialéctica, Retórica, Música, Aritmética, Geometría y Astronomía.

(2) Anticipación a las doctrinas de Pestalozzi y Froebel, que insisten en la importancia de comenzar la enseñanza por la educación de los sentidos.

(3) Esto es: prematuramente.

(4) Lógica, equivale aquí a la Dialéctica del Trivio.

(5) Aquí Milton delinea lo que debiera ser una escuela de Derecho universitaria, que se ocupase de la teoría y no de la práctica de las leyes.

(6) Milton sugiere la concepción de una educación universitaria para la vida pública y política tal como no ha existido nunca en Inglaterra, pero tal como

ciptos de virtud y crianza verdaderamente generosa, que la lisonja, las astucias cortesanas y los aforismos de la tiranía les parecen los más altos grados de la prudencia, instilando en sus corazones vanos una escrupulosa esclavitud (1), si, como yo más bien pienso, no es ello una hipocresía. Otros, finalmente, de espíritu más delicado y frívolo, se retiran, no conociendo nada mejor, a los goces de la comodidad y del lujo, pasando sus días en fiestas y en diversiones, que en verdad es la más sabia y segura carrera entre todas éstas, mientras no se emprendan con mayor integridad. Y éstos son los frutos de malgastar, como malgastamos, nuestra primera juventud en Escuelas y Universidades, aprendiendo meras palabras (2) o tales cosas que mejor sería no haber aprendido.

No quiero deteneros más en la demostración de lo que no deberíamos hacer, sino que os conduciré derechamente a una ladera desde donde os mostraré el sendero recto de una educación virtuosa y noble; trabajosa, en verdad, al comenzar la ascensión, pero más allá tan suave, tan verde, tan llena de hermosas perspectivas y sonos melódicos por todos lados, que el arpa de *Orfeo* no fué más encantadora.

No dudo, sin embargo, de que tendréis mucho más trabajo para arrancar a nuestra más perezosa y aburrida juventud, a nuestros zoquetes y marmolillos del insaciable deseo de tan feliz crianza, que el que ahora tenemos al preparar nuestras más selectas y más prometedoras inteligencias para esta fiesta asnal de cardos y maleza, que es lo que comúnmente se les pone delante por todo alimento y diversión desde su más tierna y dócil edad. Yo llamo una educación completa y generosa a aquella que capacita a un hombre para llevar a

cabo justamente, hábilmente y magnánimamente toda clase de cargos, privados o públicos, en la paz como en la guerra. Y de cómo esto puede hacerse entre los 12 y los 21 años, menos tiempo del que se emplea ahora en puras bagatelas de Gramática y *Sofística*, es lo que voy a indicar a continuación.

Primeramente, buscar una casa espaciosa y con terreno alrededor, apropiada para una *Academia* y bastante grande para albergar 150 personas, de las cuales 20 aproximadamente pueden ser profesores, todos bajo el gobierno de uno que se considere con suficiente mérito y capacidad, bien para hacerlo todo, bien para dirigirlo sabiamente e inspeccionar lo que se hace. Este lugar deberá ser al mismo tiempo Escuela y Universidad, sin recomendar el cambio a ninguna otra casa de educación, excepto cuando se trate de algún peculiar colegio de Leyes o Medicina en donde ellos tengan intención de hacerse prácticos (1); pero en aquellos estudios generales que ocupan todo nuestro tiempo, desde *Lilly* (2) al *Commencing* (3), cuando los terminan, ya Maestros en Artes, esto debería hacerse en absoluto.

Según este modelo, tantos edificios deben dedicarse para este uso cuantos sean necesarios en cada ciudad (4) y por todo el país; lo que contribuirá mucho al aumento del saber y de la cultura dondequiera. Este grupo, organizado poco más o menos conforme al modelo de una compañía de a pie o en equivalencia de dos escuadrones de caballería, debería dividir su trabajo

(1) La Escuela (que significa siempre en Milton escuela secundaria, escuela de gramática) y la Universidad deberán dar la educación teórica, no la práctica y profesional; ésta, en Leyes y Medicina, tiene que hacerse en otro lugar.

(2) *Lilly*, o como diríamos ahora, *Los elementos de latín* William Lilly vivió desde hacia 1468 hasta 1523, y fué un eminente erudito y primer maestro de la escuela de San Pablo. Publicó en 1513 su *Brevissima Instutio seu Ratio Gramatices cognoscendi*, generalmente conocido como *Lilly's latin Grammar*. En este trabajo fué ayudado por Colet, el cardenal Wolsey y Erasmo.

(3) *The great commencement*, en Cambridge, *Comitia Magna*, era el período en que se concedían los grados superiores.

(4) Es de importancia anotar que estos colegios tenían que estar en poblaciones, no en el campo.

aquella a la que se ha aspirado con la creación de los educados en el colegio del rey, *los doctos del rey*, recomendados para el servicio del Estado, cuando fundó Jorge I por primera vez las regias cátedras de Historia y Lenguas modernas en Oxford y Cambridge.

(1) Quiere decir que ellos disfrazan la esclavitud bajo la forma de escrupulosa sujeción; pero que en esto sólo se engañan a sí mismos.

(2) Milton vuelve aquí a la clave de su argumento, a saber: el defecto capital de la educación de aquella época es que enseña solamente *palabras*.

diario en tres partes, a saber: sus estudios, su ejercicio y su comida.

En cuanto a sus estudios, primeramente deberán empezar con las reglas capitales y necesarias de alguna buena Gramática, ya la que ahora se usa, ya otra mejor; mientras esto se hace, se procurará ejercitar su lengua en una pronunciación distinta y clara, lo más aproximada que sea posible a la *italiana*, especialmente en las vocales. Porque nosotros, los *ingleses*, como habitamos muy al Norte, no abrimos nuestras bocas en el aire frío lo bastante para la delicadeza de una lengua meridional, antes bien, todas las otras naciones han notado nuestra manera de hablar excesivamente cerrada y oscura. Así que chapurrear el latín con una boca inglesa es tan desagradable al oído como el francés de las clases bajas. Inmediatamente, para hacerles expertos en los puntos más útiles de la Gramática y, sobre todo, para irlos madurando y ganarlos pronto en el amor a la virtud y al verdadero trabajo, antes que alguna seducción lisonjera o vano principio los coja vagabundos, se les deberá leer (1) algún libro agradable y fácil de educación, de los cuales tienen en cantidad los griegos, como *Cebes* (2), *Plutarco* (3) y otros discursos socráticos (4). Pero en latín no tenemos ninguno de notoria autoridad clásica, excepto los dos o tres primeros libros de *Quintiliano* (5) y ciertos trozos selectos en alguna otra parte. Aquí, el trabajo más hábil y fundamental será proporcionarles conferencias y explicaciones tales que, en toda ocasión, puedan dirigirlos y llevarlos a la obediencia voluntaria; inflamarlos en el estudio del saber y en la admiración de la virtud; inquietándolos con altas esperanzas de vivir,

(1) ¿En qué lengua? Ciertamente no en griego, tal vez tampoco en latín. Masson dice que ya existían en la época de Milton traducciones de Cebes, por lo menos una en inglés.

(2) Discípulo de Sócrates. Y es uno de los interlocutores del Fedon. Se le atribuye el *Pinax* (Zeller lo cree posterior), que es un tratado simbólico de educación moral, muy conocido en los siglos XVI y XVII.

(3) Hacia 100 d. C.

(4) Milton creía naturalmente que el *Pinax* era socrático.

(5) N. año 42 d. C.

para ser hombres bravos y dignos patriotas, amados de Dios y famosos en todas las edades. Que puedan menospreciar y desdeñar todas sus cualidades infantiles y de mala educación, para gozar en ejercicios varoniles y liberales; porque aquel que tenga el arte y la elocuencia adecuada para atraerlos, ya con persuasiones dulces y eficaces, ya con la amenaza de algún miedo, si fuese necesario, pero capitalmente con su propio ejemplo, podrá en corto espacio ganarlos a un esfuerzo y diligencia increíbles, infundiendo en sus pechos juveniles un tan ingenuo y noble ardor, que no fracasará en la empresa de hacer a muchos de ellos hombres renombrados y sin pares. Al mismo tiempo, a alguna otra hora del día, se les puede enseñar las reglas de la Aritmética, y poco después los elementos de la Geografía, jugando, como era antiguamente la costumbre (1). Después de cenar, hasta la hora de irse a la cama, será lo mejor dirigir sus pensamientos a los principios elementales de la Religión y a la Historia Sagrada. El próximo grado consistirá en los autores de Agricultura, *Catón* (2), *Varron* (3) y *Columela* (4), porque el asunto es más sencillo; y si el lenguaje es difícil para ellos, tanto mejor; no es esto una dificultad superior a sus años. Y en ello habrá una oportunidad para incitarlos y capacitarlos después en el progreso del cultivo de su país, mejorar la mala tierra y remediar el desperdicio que se hace de la buena; porque éste fué uno de los méritos de *Hércules*.

(Concluirá.)

(1) Entre los romanos se enseñaba la Aritmética por los dedos, dando a cada uno distintos valores; de ello queda un recuerdo en el juego italiano de la *morra*.

(2) El censor, 234-149 a. d. C. *De Re Rustica*.

(3) *De Re Rustica*, s. i. a. C., amigo de Cicerón.

(4) Los 12 libros de Agricultura, s. i. d. C.

CONOCIMIENTO Y CARÁCTER (1)

por William Archer.

(Conclusión.)

«*Pulvis et umbra*».

Es una cosa bien clara que la moral y la religión, en el verdadero sentido de la palabra, pueden reforzarse y se refuerzan mutuamente. El hombre que, como acabo de decir, realiza la maravilla de la vida, la novela de la aventura, en la que están comprometidos él y su especie, difícilmente será presa del más pequeño vicio. Ahí la moral saca provecho de la religión. Pero la religión también saca provecho de la moral, en cuanto que la moral es precisamente la cosa más maravillosa del mundo y la mejor calculada para despertar y alentar ese temor reverencioso que, según yo creo, es la esencia de la religión. «Un hombre honrado es el trabajo más noble de Dios», dice Pope con la sincera afectación del siglo XVIII; pero piénsese cuántos hombres y mujeres son mucho más que honrados, son magnánimos, valientes, sufridos, infatigablemente serviciales, heroicos sin pretensiones y sin darse cuenta. Estos hombres y mujeres, digo—a veces oscuros, sin cultura, absolutamente gente sencilla—, son literalmente los trabajos más nobles de Dios, más adorables que el amanecer, más maravillosos que el sol de media noche. Stevenson tiene un párrafo muy conocido sobre este punto, que no puedo por menos de apuntar. El ensayo se llama *Pulvis et umbra*. Dice:

«¡Que monstruoso espectro es este hombre, enfermedad del amasijo de polvo, que levanta los pies alternativamente o yace aletargado por el sueño; que mata, alimenta, cría y produce copias reducidas de sí mismo; que está recubierto de pelo como hierba; que está provisto de ojos que se mueven y brillan en su cara; algo que haría llorar de terror a los niños! Y, sin embargo, mirado más de cerca, conocido como lo conocen sus semejantes, ¡cuán sorprendentes son sus atributos! Pobre criatura, cuyo paso

por este mundo es tan breve, arrojada en medio de tantos trabajos, llena de aspiraciones tan incommensuradas y tan inconsistentes, rodeada de salvajes, condenada irremisiblemente a hacer presa en las vidas de sus semejantes; ¿quién le habría echado en cara que se hubiera identificado con su destino y fuera un ser puramente bárbaro? Y en lugar de esto, le vemos lleno de virtudes imperfectas, infinitamente infantil, muchas veces asombrosamente valeroso, conmovedoramente bueno; ocupándose, en medio de su corta vida, en deliberar acerca de lo justo y de lo injusto y de los atributos de la divinidad; lanzándose a batallar por un huevo o a morir por una idea; distinguiendo a sus amigos o a su camarada con cordial afecto; pariendo con dolor, criando con solicitud incansable a su hijuelo. Llegando al corazón de su misterio, encontramos en él una idea extraña, hasta rayar en locura: la idea del deber, la idea de algo que debe a sí mismo, a su prójimo, a su Dios; un ideal de decencia, al que se elevaría, si fuese posible; un límite de vergüenza, por bajo del cual, a ser posible, no descendería.»

A continuación traza un negro cuadro del lado malo de la vida, «de la injusticia organizada, de la cobarde violencia, del crimen traidor y de las imperfecciones que condenan a los mejores». Y concluye: «Cierto que el hombre se distingue por el fracaso en sus esfuerzos para obrar con justicia. Pero, allí donde los mejores yerran indefectiblemente, ¿no es diez veces más asombroso que todos perseveren? Seguramente debemos hallar emoción y alientos a la vez al ver que nuestra raza no deja de laborar en un campo de donde el éxito está desterrado.»

La religión de la lealtad.

Hay en esto una nota de calvinismo que estaría mejor fuera. Es absurdo hablar de «las imperfecciones abominables del mejor». Ha habido y hay miles de personas que no tienen «imperfecciones abominables», sino solamente flaquezas insignificantes. Tampoco es cierto que «el éxito está desterrado» del campo del esfuerzo moral;

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

por el contrario, el mundo se hace más justo, amable y humano siglo tras siglo, casi se puede decir año tras año. Pero en su espíritu general, la frase es profundamente cierta. Desde los principios más humildes, más ruines, más bestiales, el hombre se ha elevado, en ejemplos individuales, para asombrar con la más sublime nobleza, y ha desarrollado, como raza, reservas admirables de virtud social, las que, lenta, pero continuamente, está aumentando. Verdaderamente podemos decir: «Esta es la obra del Señor y es una maravilla para nuestra contemplación. En algún sitio del germen primordial de la vida orgánica estaría escondida la potencia de todo lo que hemos visto de nobleza humana y de los aún más maravillosos desarrollos que las edades futuras tienen que ver aún. ¿No es ésta la idea de todos los pensamientos, el espectáculo de todos los espectáculos que mejor puede estremecer nuestro espíritu con verdadera emoción religiosa? Seguramente lo es, y seguramente el niño que crece es capaz de sentir hasta cierto punto, si no enteramente, la maravilla y temor que inspira el esfuerzo de la humanidad. Pero en vez de cultivar en él la religión de la lealtad hacia el ejército heroico a que pertenece, le enseñamos que es un miserable pecador, caído de un estado primordial de perfección y capaz de volverle a lograr, no con valentía, o amabilidad, o magnanimidad, o dominio de sí, sino creyendo en ciertos hechos o afirmaciones de los que la enorme mayoría del género humano no oyó nada y en las que pronto encuentra que tampoco nosotros creemos. Esta falta de sinceridad es la que causa la separación entre el conocimiento y el carácter. Nosotros comunicamos el conocimiento sin hacerle auxiliar e inspirador para la vida moral, y dejamos al carácter en una dependencia peligrosa de doctrinas que están en una contradicción mal oculta con lo que es más vital en el conocimiento.

Los tres departamentos de la educación.

Ya es hora de que pruebe a resumir esta introducción de lo que debería ser un caso muy claro. A mí me parece que la educa-

ción se divide en tres departamentos, que toscamente pueden resumirse en mecánico, religioso y moral. El departamento mecánico comprende, naturalmente, la lectura, escritura, el lado práctico de la aritmética y la lógica formal; también comprende el aprendizaje de las lenguas, como diferente del estudio de las literaturas extranjeras. Es práctica nuestra tradicional el dedicar una porción muy extraordinaria del día escolar a este departamento mecánico—a estudios y ejercicios que se supone que perfeccionan el mecanismo del espíritu, aparte de los usos a que se debe aplicar este mecanismo—y yo firmemente creo que una razón de esta desproporción es que literalmente tememos sugerir al espíritu infantil asuntos sustanciales y vitales sobre los que ejercite sus poderes de pensamiento, para que no pregunte cuestiones inconvenientes y derribe el castillo de naipes de ficciones, equivocaciones y reticencias tácticas, a las que estamos acostumbrados a llamar instrucción religiosa y moral. Luego, en el departamento de la religión, colocaría—espero que no creáis que esto es una paradoja—todas las ciencias no humanas, pero especialmente astronomía, geología, química y biología. Estos son los estudios que encienden en nosotros la facultad del asombro. Ayudan a la imaginación a abrazar el teatro estupendo en el que tenemos que representar nuestra parte y los ajustes maravillosos por los que se ha construido su escenario, se han perfeccionado sus decoraciones y se han ideado sus efectos mágicos. «Pero, ¿por qué, puede preguntarse, coloca la biología entre las ciencias no humanas? ¿No es el hombre parte de su objeto lo mismo que la ameba?» Verdaderamente, sí; pero el hombre como un producto puro de la Naturaleza, no como un agente moral. Cuando llegamos a las ciencias que consideran al hombre como un agente moral, esperando y temiendo, gozando y sufriendo, formando grupos, tribus, naciones, imperios, para la promoción de su bienestar real o imaginario, entonces, claramente, estamos en el departamento tercero o moral de la educación—el departa-

mento que incluye la antropología, sociología, historia y (como una rama de la historia) la literatura. Ahora es evidente que una educación completa incluirá los tres departamentos y que una educación será muy incompleta cuando se olvide completamente uno de los tres departamentos. Pero me parece que lo que nosotros pensamos persistentemente, es que el departamento moral es el más importante, no sólo moral sino intelectualmente—el que da significado y relieve a todo el resto. La verdad que ignoramos es que—en un sentido mucho más profundo del que intentó Pope—«el estudio propio del género humano es el hombre». Desde una edad muy primitiva, el joven ser humano deberá aprender a interesarse en la entretenida novela de la que es un símbolo en miniatura la obra de Defoe, porque ¿qué es el hombre sino un Robinson Crusoe abandonado en una isla en el espacio, y teniendo que formarse una vida pasable a fuerza de esfuerzos heroicos y voluntad indomable? En esta gran novela es donde deberían encajarse todas las demás cosas. Y deberá darles significado y continuidad. Ahora bien; nosotros queremos que los niños refieran el conocimiento a una docena de puntos diferentes, que, hasta donde ellos pueden ver, no tienen relación unos con otros. Les hacemos recoger párrafos desunidos de la historia de la creación—frecuentemente meras notas sin importancia—y no les damos una idea general del contenido del texto. Hasta que no corriamos esta estupidez, no progresarán la educación moral y la intelectual como deben progresar, de acuerdo.

La preferencia innata del espíritu humano.

Dije al principio de este discurso que, aunque la teoría sin la práctica es peor que inútil, es de inmensa importancia que la práctica sea inspirada y guiada por una teoría grande, lucida y bien fundada. Y ¿qué teoría, pregunto, estará mejor fundada o más inspirada que la que enseña al ser humano individual a conducirse como un soldado en un ejército poderoso, que ha ganado espléndidas victorias (aunque

refrenado de vez en cuando por derrotas) en su marcha, para salir del oscuro y trágico pasado y que está claramente destinado a triunfos mucho mayores en el futuro inmensurable, solamente si cada hombre hace, con resuelta lealtad, el deber que se le asignó? Puede ser que cuando el soldado caiga, pues tiene que caer, las Walkirias le lleven quizá a alguna Walhalla de descanso, o quizás a alguna atalaya espiritual desde donde pueda observar, con la vista serena, la marcha progresiva del espectro de la humanidad. Puede ser que, como dice un poeta contemporáneo, desee simplemente «beber un gran trago de sombra repentinamente». Sobre estos puntos, dejarle de todas maneras adherirse a cualquier expectación o esperanza que le sugiera su instinto, su razón o su imaginación. Aquí tiene la religión su campo perfectamente legítimo donde explanarse, pues ningún otro mundo ni otra vida puede ser más maravilloso que este mundo y la vida que nosotros, sin pensarlo, tratamos como tan natural. Pero el hecho grande, dominante y que rige todo lo de esta vida, es la preferencia innata del espíritu humano, no hacia el mal, como nos dicen los teólogos, sino hacia el bien. Pero por esta preferencia, el hombre nunca hubiera sido hombre, hubiera sido una especie más de los animales salvajes ocupando un mundo salvaje, sin cultivo, en el campo de batalla ennegrecido por instintos y puros apetitos. Pero de alguna manera y en algún sitio germinó en su espíritu la idea de que la asociación y cooperación ayudarían a sus fines mejor que el egoísmo desenfrenado en la lucha por la existencia. En vez de «cada hombre para sí», su divisa fué: «cada hombre para su familia, o su tribu, o su nación, o, finalmente, para el género humano». Y en una edad muy primitiva, lo que se hacía en pro de la asociación, cooperación, fraternidad, se le llamaba «bueno», mientras que lo que era contrario a estas tendencias elevadas, se estigmatizaba como «malo». Desde este momento, la batalla estaba ganada, y la transfiguración de la vida humana se hizo sólo cuestión de tiempo. El prejuicio en favor de la idea

del bien es el hecho fundamental de nuestra naturaleza moral. Tiene un prestigio irresistible, mágico. Hemos cometido y cometemos miles de equivocaciones—equivocaciones trágicas y horribles—al buscar cosas buenas que son malas disfrazadas. Unos cuantos de nosotros (aunque relativamente pocos) tratan de vencer todo el prejuicio y decimos: «¡Mal, sé tú mi bien!» Pero veréis, aun estos apóstatas y desertores del gran ejército de la humanidad tienen que expresarse en términos de bien y ponen su base en una pura contradicción. El mal, como tal, sencillamente no tiene ninguna ocasión que combatir. El prestigio del bien es estupendo. Todos estamos hipnotizados por él, y la razón por la que somos tan lentos en realizar el ideal es, no que seamos malos, sino que somos estúpidos. El problema del bienestar humano es tan complicado, que hasta los mayores intelectos sólo pueden ofrecer soluciones parciales y tentativas, que la mayoría del género humano es generalmente demasiado estúpida para ensayar el experimento. Pero nada podrá ayudar tan potentemente para hacer que desaparezcan las nieblas de la estupidez como un reconocimiento pronto y claro de la naturaleza del problema, tal cual resultaría de la educación ético-intelectual que yo propongo. Y ¿por qué voy a dejar de decir la educación religioso ético intelectual? Pues al cultivar en el espíritu joven la preferencia innata, el prejuicio hereditario inextirpable en favor de la idea del bien, verdaderamente nosotros fallaríamos en nuestro deber, si no ponemos en claro que esta preferencia, este prejuicio era el más maravilloso, el más admirable, la cosa divina más potente del Universo; una emanación, una evidencia, un Poder que, a través de miles de obstáculos, trabaja siempre elevándose hacia la luz. ¿Y si le damos a este Poder el nombre de Dios? ¿Quién nos lo negará?

LA PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL Y EL MAESTRO (1)
por el Profesor D. Juan Vicente Viqueira.

(Continuación.)

La atención.

1. *La naturaleza de la atención.*—En la vida de nuestra conciencia hallamos que hay fenómenos mentales *más claros* que otros. Mientras unos se nos presentan bien diferenciados y delimitados, otros aparecen oscuros. Así, la conciencia se presenta como un conjunto de procesos que, desde los más claros a los más oscuros, poseen una serie de *grados de claridad*. El problema de la atención es el problema de la *ayuda de claridad*.

Es preciso determinar qué es la claridad. Se ha pensado por algunos psicólogos que la claridad es la intensidad de un fenómeno de conciencia. Esto es imposible, y la claridad es algo diferente de la intensidad. A) La claridad de un contenido de conciencia puede disminuir cuando aumenta su intensidad; por ejemplo: un deber intensísimo no es percibido claramente. B) Hay contenidos de conciencia que, poseyendo una escasísima intensidad, son, sin embargo, claramente percibidos. Podemos atender a un ruido, a un dolor muy débiles. C) Hay contenidos de conciencia que carecen de intensidad y son percibidos con claridad; por ejemplo: un razonamiento.

Se llama atención o atender a percibir con *claridad*, pensar con *claridad*, sentir con *claridad*, etc. Es decir, a realizar un determinado proceso mental ocupando la zona clara de la conciencia.

Los grados de claridad nos revelan una determinada estructura general de la conciencia. Pero es preciso aún explicar, por qué existe para unos contenidos una mayor claridad que para otros. Una serie grande de hipótesis ha sido hecha en este sentido por los psicólogos, pero nada aparece aún seguro acerca del problema.

2. *Clases, factores y efectos de la atención.*—Unas veces, un fenómeno de

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

conciencia se nos presenta, sin que nosotros lo esperemos, a nuestra atención y es percibido involuntariamente con claridad. A esto llamamos atención involuntaria. Otras veces, el fenómeno es traído a la conciencia voluntariamente, dirigiendo a él la atención. A esto llamamos atención voluntaria. La diferencia se admite tradicionalmente y tiene interés desde el punto de vista de la tenacidad de la voluntad. El hombre tenaz padecerá poco de la atención involuntaria. No estará entregado a la excitación del momento.

Es aún problema el saber qué es lo que produce que un contenido determinado sea atendido. Los afectos tienen gran importancia: la extrañeza, la curiosidad, etc. El cambio de intensidad de un fenómeno llama la atención mediante ellos. Por otra parte, es un factor de la atención la asociación. Un recuerdo asociado con nuestra vida presente viene con rapidez a una conciencia clara. Lo mismo puede decirse de las relaciones lógicas. Los eslabones de un razonamiento vienen sucesivamente a la conciencia. Pero esto permite aún ser traído desde un punto de vista unitario. Ocupa la zona clara de la conciencia todo aquello que constituye la parte central de nuestra vida en cada momento de ella. Es decir, atendemos a todo aquello que nos interesa, y lo que nos interesa es aquello que despierta en nosotros determinados sentimientos. Así sucede con el cambio brusco de una sensación, con ciertos conceptos, con ciertas percepciones, etc. Se ha dicho, sin embargo, que podemos atender a contenidos aburridos, y que no evocan en nosotros ningún sentimiento. Pero se ha cometido aquí un error psicológico. No podemos atender a tales contenidos. Si sucede que contenidos que para ella misma son *aburridos*, sin valor afectivo, adquieren mediante el complejo ideal a que pertenecen, un valor afectivo. Así, una penosa labor de detalle ocupa, interesa a un científico, por ser un medio para resolvernos un gran problema. Ella es lo central, lo interesante en un momento de su vida. Esta relación de la atención y el sentimiento, ha sido a veces exagerada, y se ha

querido reducir la atención a un sentimiento, lo que no es exacto. (E. Rignano. Von der Aufmerksamkeit. — *Archiv für die gesamte Psychologie*, páginas 263 285, 1912. Th. Ziegler. *Das Gefühl*, 5.^a edición. Berlín y Leipzig, 1912, páginas 50 y siguientes.)

La atención facilita todos los procesos mentales. Se realizan bajo su influjo con mayor facilidad y mayor rapidez.

3. *Los métodos experimentales de la atención.*—Importa investigar en la atención dos aspectos. Primeramente, la extensión, la comprensión de la atención. Se trata en esta investigación de determinar cuántos contenidos de conciencia son atendidos a la vez, simultáneamente. Su número varía según la edad y según los individuos. Para esto se presenta a los sujetos sometidos a la experiencia una serie de letras o cifras, o material análogo, durante un tiempo muy breve, para obligar a que su comprensión sea simultánea. Podemos servirnos, para esta exposición rápida, de un obturador de máquina fotográfica. Se han construido, con este fin, aparatos llamados *taquistoscopios*, o para exposición rápida. El más ventajoso es el disco. Consta éste de un disco que se halla sostenido en un soporte, y que tiene un sector recortado y ampliable en su abertura. Este disco se mueve mediante un motor eléctrico. De la velocidad con que gire depende el tiempo de experimentación de los excitantes que se hallan situados detrás del disco, y se ven cuando pasa por delante de ellos el sector recortado.

El segundo momento que nos interesa determinar es la tenacidad, la resistencia o la *fatigabilidad* de la atención. Se trata de investigar cuánto tiempo pueden ser atendidos contenidos análogos o cuánto tiempo podemos proseguir el mismo trabajo atentos. Hay atenciones volubles que oscilan aquí y allá, atraídas por cualquier excitante. Hay atenciones que se fatigan con rapidez. El modo más sencillo es el empleo de *test* de cancelación. Se trata en ellos de tachar ciertas letras de ojos hechos a expreso, por ejemplo: *a*, o la *a* y la *b*, o la *a* la *b* y la *j*.

A mayor tenacidad de atención, corresponde menor número de faltas de letras olvidadas. Se han construido también para este estudio taquistoscopios de exposiciones sucesivas. Los excitantes aparecen sucesivamente, y se han de señalar de algún modo, por ejemplo: pronunciando una determinada sílaba, o se han de tachar, pinchar, etc.

El desarrollo de la atención en el niño.—Griffing ha estudiado el desarrollo de la comprensión de la atención en el niño. Determinó la comprensión para individuos desde 7 años hasta 18. Los resultados que siguen indican el número de elementos simultáneos atendidos:

Número de sujetos.	Edad.	Resultados.
39	7-9	4
77	10-12	13
73	13-15	18
132	16-18	27

BIBLIOGRAFÍA

Acerca del yo, véase:

M. W. Calkins. *The Self in Scientific Psychology*, *American Journal of Psychology*, 1915, t. XXVI, páginas 496 a 524.

Ebbinghaus. *Grundzüge der Psychologie*, t. II, páginas 224 y siguientes.

Sentimiento.

Sobre el sentimiento en general, véase:

Ch. H. Johnston. *The present State of the Psychology of Feeling*. *Psychological Bulletin*, t. II, pág. 161, 1905.

The Feeling Problem in Recent Psychological Contraversies. *Psychological Bulletin*, t. V, pág. 65, 1908.

Wundt. *Physiologischen Psychologie*, tomo II, o su Manual traducido al castellano.

Th. Lipps, *Leifaden der Psychologie*, y von Fühlen Wollen und Denken.

W. James. *Psicología* (traducción cas-

tellana) o su *Précis de Psychologie*. París, 1915.

Lange. *L'Emotion*. París, Félix Alcan. Sobre los fenómenos fisiológicos que acompañan al sentimiento, véase:

Lehman. *Die Hauptgesetze des menschlichen Leben*, 1892.

Sobre la evolución de los sentimientos en el niño, véase:

Meumann. *Experimentelle Pädagogik*, tomo I, páginas 672 y siguientes.

Además:

W. Boeck. *Das Mitleid bei Kindern*. Copenen, 1909.

Edwin. D. Starbuck. Contribution to the Psychology of Religion. *American Journal of Psychology*, t. IX, 1897, páginas 70 y siguientes.

Moll. *Sexualleben des Kindes*. Berlín, 1908.

Sobre la voluntad, véase en general:

Paulhan. *La Voluntad* (traducción española).

Meumann. *Entelligenz und Wille*, 2.^a edición, 1913.

B. Ach. *Ueber den Willensakt und den Temperament*. Leipzig, 1910.

A. Michote et E. Prüm. Etude sur le choix volontaire. *Archive de Psychologie*, 1910, t. X, páginas 113 a 154.

Sobre la voluntad infantil, véase el libro de Meumann: *Experimentelle Pädagogik*, tomo I; y además:

W. L. On the development of voluntary motor ability. *American Journal of Psychology*, t. V, 1892.

A. Kirpatrick. *The development of voluntary movement*.

Netschajeff. Die Frage des Entwicklung des Willen bei Schulkinder. *Pädagogische Psychologische Studien*. Leipzig, 1904.

E. Jone. Psycho-Analysis and Education. *Journal of Educational Psychology*. Noviembre, 1910.

Fatiga y hábito.

Mosso. *La Fatiga*. Traducción española.

F. Lagrange. *Le Fatigue et le Repos*. París, 1912.

M. Oeffner. *Die geistige Ermüdung*. Berlín, 1910.

E. Claparède. *La Psicología del niño*. Lobneis. En el *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1914-1915.

Bourdon. Recherches sur l'habitude. *Année Psychologique*, t. VIII, pág. 327, 1902.

B. Andrews. Habit. *American Journal of Psychology*, t. XVI, pág. 121, 1903.

J. E. Cover y Fr. Angell. General Practice Effect of Special Exercise. *American Journal of Psychology*, t. XVIII, página 328, 1907.

Véase también la traducción española de la Psicología de W. James.

Atención.

En general, véase:

W. B. Pillsburg. *L'attention*. París, 1906. (Hay traducción española.)

S. P. Nayrac. *Physiologie et Psychologie de l'attention*. París, 1906.

Th. Ribot, *La Psychologie de l'attention*, 9.^a edición, París, 1903.

E. B. Titchener. *Lectures on the Elementary Psychology of Feeling and Attention*. New-York, 1908.

Dürr. *Die Aufmerksamkeit*. Leipzig, 1904.

Sobre el desarrollo de la atención, véase:

Griffing. On the development of visual perception and attention. *American Journal of Psychology*, t. VII, páginas 227 a 236, 1896.

F. W. Freemann. Untersuchung über den Aufmerksamkeitsumgang bei Kindern und Erwachsenen. *Pädagogische-psychologische Arbeiten*. Leipzig, 1910, pág. 88.

REVISTA DE REVISTAS

ALEMANIA

Pädagogische Zeitung.—Berlín.

DICIEMBRE

La guerra, el problema de la natalidad y la legislación escolar, por H.—En el cuaderno segundo del vol. 161 de los *Preussischen Jahrbücher*, publica Arnold Sachse un estudio sobre «La Legislación de primera enseñanza y el proble-

ma de la natalidad». Parte del conocido y constante descenso de la natalidad, hecho cuyos efectos sólo contrarresta una equivalente disminución de la mortalidad. Las causas de tal hecho, «voluntario sin duda alguna», son, en parte, económicas, y económicamente han de combatirse; el medio —que el autor no encarece— para tal fin es una legislación escolar conveniente. En primer lugar, enumera ciertas disposiciones de la legislación alemana sobre la escuela pública, que se oponen, según él, a la crianza y educación de los niños, como el horario escolar—conservado en la mayoría de los Estados alemanes, y aun en Prusia legalmente, aunque casi proscrito de hecho—, y carencia de medios de enseñanza —que exige proporcionen con mayor amplitud que hoy tanto el Estado como los Municipios.— Examina después las disposiciones legales que, teniendo en cuenta el aumento del número de niños, y, por tanto, de niños escolares, pueden suscitar grandes problemas, contrariando la posibilidad de tal aumento: necesidad de fundar nuevas escuelas, a lo que se oponen con frecuencia los Ayuntamientos—un remedio legislativo consistiría en restringir la participación en la dirección escolar de los miembros, sin hijos, de los Ayuntamientos correspondientes; remedio cuya eficacia nos merece dudas.— Por lo que toca al reparto de los gastos escolares entre los Ayuntamientos asociados con tal fin, afirma que es contrasocial (*unsozial*) el reparto conforme al criterio del número de niños escolares, y favorece la disminución del número de niños. Este no debe servir de criterio único—así, en Prusia sirve sólo para la mitad de los gastos, y el resto, conforme a la relación del impuesto, y, por consiguiente, a la capacidad financiera de los Ayuntamientos, con la cual *debe* acordarse el impuesto—; cita, con elogio, un ensayo propuesto por el Ministerio del Interior y Hacienda en 1913, proponiéndose crear un fondo intercomunal, dando unidad económica a los Ayuntamientos en cuanto a la suministración por todos de una cuarta parte de los gastos totales de las escuelas públicas; servirían de criterio

para la administración, el impuesto, y para la distribución del fondo referido, el número de niños escolares. En fin: el autor cree que en la legislación sobre el sueldo de los maestros—y, en general, de los empleados—no se favorece la creación de familia ni la educación infantil; pide la reforma del sueldo de los empleados en general, haciendo observaciones especiales respecto a cuestiones determinadas, como la de la vivienda, en especial del maestro primario, a quien cuando no la goza aneja a su destino se concede un sobresueldo, por vía de compensación, casi siempre insuficiente, sobre todo en las grandes ciudades, con lo que se pone en peligrosa situación el hogar del maestro público, de tan gran valor para el Estado como el hogar del pastor evangélico. No estima como un inconveniente insuperable para el cumplimiento de estos deseos la participación más intensa del Estado en el sostenimiento y administración de la escuela pública. Debemos añadir algunas consideraciones: el articulista trata sólo de la escuela primaria; ¿es que no significan nada los establecimientos de enseñanza superior, conforme a su organización legal, para el problema de la natalidad? Y en caso afirmativo, ¿no sería preciso transformarlos desde el punto de vista de las necesidades políticas? En efecto: el hecho de una detención voluntaria de la natalidad se explica, en gran parte, por consideraciones económicas—querer sustraerse a los gastos de la educación de los hijos—; debe, pues, abaratarse la educación de los niños, haciendo pasar a la totalidad una gran parte de los gastos educativos, repartiéndolos indirectamente, tanto entre las familias de numerosos niños como entre los que no los tienen. Es cierto; pero ¿en qué clases sociales es mayor el descenso de la natalidad? En las llamadas clases medias y acaudaladas, a las que no afectaría la supresión de la tasa escolar en la escuela pública, porque los niños de estas clases sociales la visitan sólo en número muy corto. Dado lo anterior y la importancia que para la cultura de toda nación tienen los valores culturales propios de cada clase social,

formados históricamente, se puede ampliar a la familia de la clase media lo afirmado por Sachse de la familia de los maestros primarios. Se ve, pues, la importancia de la disminución del gasto de la educación infantil—en el más amplio sentido—para la clase media, y como ésta aspira a dar a sus niños, en la mayor parte de los casos, una formación más compleja que la de la escuela primaria, trasciende este problema, en la política escolar, a la reducción de los gastos que supone la asistencia a los establecimientos superiores de enseñanza; por ejemplo: una rebaja general—quizás imposible de hecho—y creación de numerosas plazas gratuitas en dichos establecimientos, para ser concedidas, no sólo a los niños pobres, sino también a niños de la clase media. Fácilmente se harían más módicos los honorarios escolares, suprimiendo las escuelas preparatorias (*Vorschulen*) (1); la economía de los tres años escolares de dichas escuelas significaría un 20 o un 30 por 100 en las tasas escolares. La objeción, en teoría justa, de que la clase media puede enviar sus niños a la escuela pública primero, y pasados tres o cuatro años, a los establecimientos superiores, no tiene valor en la práctica, pues en estos últimos se admiten preferentemente a los niños de las escuelas preparatorias, no quedando plaza, en general, y al menos en las grandes ciudades, para los niños que provienen de las escuelas públicas—municipales y gratuitas.— Por tanto, los padres de clase media tienen que enviar sus hijos—y quizás también sus hijas— a la escuela preparatoria; los gastos que de esto se derivan para esos padres son tanto más graves cuanto que pueden ser inútiles, dada la imposibilidad de juzgar la capacidad de un niño de seis años, y pudiendo quizás éste no ser admitido más tarde en la escuela superior. Se ha dicho también que con dicha supresión y la asistencia obligatoria de la escuela pública se alargaría un año más el período escolar, se aplazaría así el momento, ya nada tem-

(1) A diferencia de las escuelas públicas primaria, semejantes a nuestras escuelas primarias privadas, aunque regentadas aquéllas por maestros.

prano, en que el hombre logra su independencia profesional y fundar una familia, con lo cual se favorecería la disminución de la natalidad. En contra de eso, hay que observar que no es corto el número de alumnos que habiendo visitado la escuela pública durante tres años, quedan aceptados con éxito en los establecimientos de enseñanza superior, y asimismo que siempre es posible que los alumnos que provienen de la escuela preparatoria pierdan un curso en la escuela principal (*Hauptanstalt*), y con ella el año de ventaja que la brevedad de aquélla les hubiera permitido ganar. Sería muy interesante precisar el número de los últimos, y aunque la dificultad de hacer una estadística es grande, no parece nada reducido, pudiendo afirmarse, aunque con alguna reserva, que los alumnos que provienen de las escuelas públicas pueden seguir los estudios de las escuelas superiores con igual facilidad que los que provienen de las escuelas preparatorias. Por último, la objeción respecto al aplazamiento de la profesión y el matrimonio, tiene sólo importancia respecto a los alumnos que sufren el examen del bachillerato y siguen aún estudiando; los demás logran sus fines sociales con tiempo muy suficiente, en realidad, con haber sólo visitado durante cuatro años la escuela pública. Por consiguiente, significaría para la clase media la anulación de las escuelas preparatorias, un abaratamiento de la educación infantil, tanto más importante cuanto que produciría sus efectos en los primeros y más difíciles años de la vida económica de la nueva familia, que podrá, sin duda, soportar más adelante gastos mayores con el aumento de paga del jefe de la misma, por antigüedad en su cargo, ascenso, etcétera. Y en este mismo sentido habría de completarse la reforma, creando establecimientos de enseñanza superior cuyo fundamento y antecedente sea la escuela pública (de los que hay algún ejemplo: escuelas profesionales, en particular para la clase comercial), otorgándoles también el derecho al servicio militar de un año, aprobados que fueran cierto número de cursos (como en las escuelas superiores

de hoy, continuación de las escuelas preparatorias); reforma que sería de gran utilidad, sobre todo para la clase media del campo, que desea una formación escolar más elevada para sus hijos, y cuyos sacrificios aumentan con la necesidad de costear, además, la pensión de los mismos en la ciudad; tanto más importante este aspecto cuanto que comienza a hacerse sensible la detención de la natalidad en la clase media rural, y dado el superior interés nacional que la descendencia de ésta ofrece, por sus excelentes cualidades físicas y consiguiente potencialidad de trabajo y vida. No encarezcamos, sin embargo, el influjo de estas medidas sobre el aumento del número de la población; son tan importantes como las medidas legislativas en la esfera de la escuela primaria pedidas por Sachse, pero también pequeños medios contra grandes males. No es este tiempo oportuno para proponer cuestiones de política interior; pero si bien lo es el problema de la natalidad, respecto de él la opinión es unánime. Muestra la historia universal la alta significación para el Estado del número de la población, y aunque no sea decisivo en las contiendas mundiales (ejemplo, Rusia) es la necesaria y previa condición del desarrollo económico y espiritual de las fuerzas nacionales.

La clase obrera alemana y los problemas futuros de la educación alemana. (Extracto de un artículo publicado en el *Tag* por el profesor Kuckhoff, del partido del Centro).—El renacimiento del pueblo alemán después de la guerra dependerá esencialmente de la comprensión exacta y de la práctica de los problemas educativos, tal como fueron indicados por Fichte, como fundamento de la evolución futura de la nación alemana. Lo esencial es la exigencia de una total educación nacional. A ello está unido estrechamente el progreso de la nación, pues produciríamos nuevas fuerzas vitales para Alemania con la elevación espiritual de la clase obrera y su participación en la vida espiritual de la nación. Y así, las cuestiones educativas se centran en el punto medio de las cuestiones políticas; pero como problemas del

Estado alemán, no propios de cada Estado confederado, ni tampoco propios de un determinado partido. Se trata de reconocer el valor de la clase obrera para la sociedad, y de asegurarle la igualdad de derechos culturales y sociales. Por tanto, le interesa sumamente la evolución de la escuela primaria y de los establecimientos superiores de enseñanza de modo que le presenten la posibilidad de que su clase actúe en la vida política; no puede tolerar la existencia de establecimientos escolares privativos de las clases acomodadas, hecho real (aunque no jurídicamente) en cuanto a los establecimientos secundarios y superiores. Hay que garantizar al hijo de un trabajador su elección posible de una de las profesiones que se suelen estimar superiores. La solución del problema se ve a veces en la escuela unitaria; a veces en la transmisión al Imperio de la gestión y legislación escolares. En tanto que no se combata la confesionalidad de la escuela primaria y se prescindiera del problema de la religión, no sería difícil lograr unidad de acuerdo en cuanto a las exigencias capitales; no existe, sin embargo, en cuanto a su factibilidad en la práctica. En cuanto a la segunda solución, no habría que tocar a la administración, independiente, por cada uno de los Estados confederados. Pero entre los ideales comunes, habría que atender, ante todo, a desvanecer el antipático carácter de escuela de clase con que aparece la enseñanza superior hoy, y el de preparación para las diferentes profesiones de la vida económica moderna. La comunidad obrera tiene un interés sumo precisamente hacia la dirección conveniente de la vocación mediante la escuela; pero esto no bastaría: la teoría seductora de la posible elevación a las altas esferas sociales por la propia capacidad no significa nada, si no se garantiza también la posibilidad de lucro en dichas profesiones superiores. Complica la cuestión el excesivo número de aspirantes en relación a los altos puestos burocráticos; lo mismo ocurre en cuanto a las profesiones libres. La misma escuela unitaria no lograría resolver el problema elevando a

los más capaces, mientras siga siendo en Alemania el ideal el logro de una certificación. Hay que combatir la funesta preferencia que respecto a los diplomados domina, tanto en el Estado como en la vida industrial y comercial. En la moderna vida económica se debe procurar que cada uno actúe según su capacidad, no subordinando ésta a los títulos académicos adquiridos, ni menos que éstos constituyan el ideal (especialmente sería funesto respecto de la clase obrera). Fichte exigía la nueva formación cultural de la nación como tal y sin excepción de uno solo de sus miembros, en la que se desvanecía toda diferencia de clases, para producir no una enseñanza popular, sino propiamente la educación nacional alemana. En nuestra época debe completarse el ideal de Fichte conforme a las exigencias de la moderna vida industrial. Todo lo anterior condiciona necesariamente peticiones de carácter político. En efecto: el partido socialista pide la transmisión al Imperio de la gestión escolar y los problemas educativos, y la razón estriba en que no posee en los Parlamentos (que hoy detentan esas funciones), y especialmente en Prusia, el necesario influjo de que dispone en el Reichstag; el conflicto, políticamente, no sería tan agrio si dicho partido tuviese en esos Parlamentos el influjo que corresponde al número y significación de la comunidad obrera. Ahora bien: en relación al futuro de la educación nacional alemana, ha de exigirse incondicionalmente que no se excluya de la decisión de los problemas educativos nacionales precisamente la parte más extensa del pueblo alemán, y cuya significación aumentará más cada día. Y este es el sentido mismo de la educación nacional de Fichte, unión activa de todas las fuerzas espirituales de la nación.

La guerra y la escuela.—En la *Deutschen Philologenblatt* propone W. Becher algunas reformas tanto para los discípulos como para los maestros y la escuela, conforme a los efectos que en el trabajo escolar ocasiona la guerra. En cuanto a los alumnos que abandonaren la escuela antes de tiempo por el servicio militar, propone la

creación (después de la guerra) de cursos complementarios adecuados; y por lo que hace a los alumnos actuales, cree que no se les debe sobrecargar de conocimientos relativos a la guerra y a la situación presente; esto será obra del medio ambiente; más bien se tendrá en cuenta aquello que sólo la escuela ofrece, o que sin ésta no llegaría a quedar completo; la escuela debe marchar mejor contra la corriente que con la corriente, dicho gráficamente, completando así la acción educativa de la vida. Por lo que se refiere al profesorado, que hoy en tan difíciles circunstancias actúa, es de desear que no se le encargue de tareas para las que no se sienta apto, y se le debe conceder tiempo libre para experimentar profundamente la gran época presente; además, debe atenderse hoy más a su salud, dados los grandes huecos que en el profesorado está dejando la guerra. Y en cuanto a los maestros que vuelvan de los campos de batalla en los momentos difíciles del tránsito al trabajo de paz con los jóvenes, se les dispensará de toda clase de trabajos minuciosos para hacerles más grata y útil su labor educativa y serena, tras una vida tan rica en acción. La escuela no debe considerarse por los padres, descuidando su propia tarea, como el centro en que se agote la acción educativa. No todo lo que debe saber un joven alemán del siglo xx lo ha de ofrecer la escuela. Se deben ampliar las enseñanzas obligatoria y voluntaria; se tenderá a la individualización del alumno, al perfeccionamiento del material escolar, a la alegría de la escuela y la seriedad del trabajo, a la elección de un profesorado hábil física y espiritualmente, acentuando las notas de alegría y capacidad.

Sesiones de la Central pedagógica de la Asociación del Magisterio alemán en los días 30 y 31 de Octubre de 1915, en Berlín.

Ecos. LXVII.

Varia. — Bibliografía. — GUILLERMO ESCOBAR.

ESTADOS UNIDOS DE NORTEAMÉRICA

The Pedagogical Seminary.

Worcester, Mass.

ABRIL - JUNIO

Sistemas y tendencias en la segunda enseñanza para mujeres, por W. Richmond, de la Universidad de Clark.—La educación de la mujer en la adolescencia ofrece muchos problemas peculiares. Hasta hace poco, se pensaba que la coeducación respondía a todas las exigencias educativas de la mujer, entre la escuela primaria y la Universidad; pero en los últimos años se han levantado voces, desde diversos puntos de vista, pidiendo una mayor diferenciación en este grado, y se han comenzado a hacer una serie de ensayos, que se reseñan en el presente trabajo. Uno de ellos es el que han iniciado algunos de los institutos de segunda enseñanza para mujeres, centros que representan la posición más conservadora respecto de la educación femenina. De estos institutos, hay 28 en los Estados Unidos, con más de 34.000 alumnas. Uno de los de más fama es el de William Penn, en Filadelfia. Su director, W. D. Lewis, resume la misión de esta clase de establecimientos de enseñanza, diciendo que consiste, ante todo, en robustecer la salud de las muchachas, y después en prepararlas para los trabajos del hogar y para que puedan ganarse la vida. La novedad introducida en los estudios de este instituto, no consiste tanto en la organización de sus secciones, que es próximamente la de los demás de su género (preparación para las Facultades universitarias, cultura general, educación comercial y arte y economía doméstica), con una mayor intensificación en la biología y la higiene en el primer año de todas las secciones, sino en la tendencia marcadamente social que imprimen en la escuela las ideas de su director. Otro instituto muy importante, el de Wadleigh, en Nueva York, ha organizado recientemente su sección de economía doméstica de un modo muy diferente al usual, introduciendo nuevas materias, que tratan no sólo del trabajo doméstico de la mujer, sino también de sus rela-

ciones históricas, legales, económicas y culturales en general. Se han suprimido, además, el latín y el griego. El instituto de Louisville (1.635 alumnas), sin tener una sección propiamente dicha de economía doméstica, ofrece varias clases de diversas materias de este grupo y admite algunas de ellas en la lista de las asignaturas electivas, necesarias para la adquisición del título. Por otra parte, en bastantes institutos de los que tienen establecida la coeducación, se ha establecido la separación de alumnos y alumnas en algunas clases. El autor sólo tiene noticia directa de ocho de ellos. La separación se hace, generalmente, en las ciencias naturales, fisiología, educación física y trabajo manual, y en todos, por razones de especialización, excepto en uno, que aduce motivos de orden psicológico. Sólo uno de ellos, el de Englewood, en Chicago, ha hecho el experimento de un modo sistemático y ha procurado evaluar científicamente los resultados obtenidos. El director, Mr. Armstrong, dice, en apoyo de la separación, que a los 14 años, en que comienza la segunda enseñanza, el muchacho es todavía un niño, al paso que la muchacha es ya una mujercita, de uno a dos años más formada que aquél, y que aunque no deben dejar de asistir juntos al instituto, para no perder el mutuo influjo social, es conveniente, sin embargo, agruparlos por sexos, para dar mayor homogeneidad a las clases. El ensayo duró cuatro años, pasados los cuales, Mr. Armstrong publicó un resumen de las observaciones hechas por él, que ofrece algunos rasgos interesantes: a partir de la separación, aumentaron considerablemente los alumnos de ambos sexos; los muchachos adelantaron mucho, llegando un año a superar a las alumnas, cosa insólita, no sólo en aquel instituto, sino en la mayoría de los que tienen coeducación; la opinión de padres, profesores y alumnos fué casi unánime en favor de la separación. Cuando Mrs. Young se encargó de la dirección de las escuelas de Chicago, dispuso que terminase la separación, excepto en unas pocas clases. Sin embargo, Mr. Armstrong sigue convencido de que es beneficiosa.

El primer instituto de segunda enseñanza que introdujo en su plan la enseñanza de la ciencia doméstica fué el de Toledo (Estado de Ohio), en 1884. Algunas otras grandes ciudades siguieron su ejemplo; pero este movimiento no tuvo gran desarrollo hasta estos últimos 10 años, en que se extendió muchísimo, al calor del gran impulso que recibió en esa época la enseñanza industrial. Actualmente, 2.440 institutos, de los 11.515 que hay en los Estados Unidos, tienen una sección de economía doméstica. Hay mucha variedad en los programas; pero, por lo general, las materias que la componen son: cocina (para sanos y para enfermos), química de los alimentos, costura y corte, hechura de sombreros, tejidos, cuentas, arreglo y cuidado de la casa y de la ropa, cuidado de niños y enfermos, higiene de la casa. Algunos institutos, que no tienen material suficiente para esta clase de enseñanzas, encargan trabajos para que las alumnas los hagan en casa, o bien encargan de grupos de éstas a señoras de respetabilidad y competencia, que viven en las proximidades del instituto. En estos últimos años se ha creado un nuevo tipo de establecimientos de este grado: las llamadas *escuelas del hogar*. La primera que se creó fué la de Providence, en 1911. La enseñanza comprende allí las siguientes materias: costura, cocina y arreglo de la casa, higiene (incluso higiene sexual) y conferencias sobre libros, cuadros, historia natural, etcétera. Las alumnas están divididas en grupos de 10, y al frente de cada grupo hay un profesor o profesora. Hay un plan de tres cursos, con clases de día, para muchachas que hayan cumplido los 13 años, y otro de dos cursos, con clases nocturnas, para alumnas de más edad, que trabajan durante el día. Los programas son muy elásticos y tienden a resolver lo más individualmente posible los problemas de las alumnas. Una de las profesoras de la escuela, Miss Trowbridge, expresa con exactitud el ideal de la escuela, diciendo que «no pretende meramente poner a las muchachas en condiciones de ganar más dinero, sino más bien crear un nuevo tipo de

mujer limpia, inteligente, trabajadora y capaz en un medio en que la presión económica es muy grande». La escuela tiene una buena biblioteca, jardín y huerta, y está en relación con los demás centros locales de cultura, para el mejor logro de sus fines. Actualmente, hay otras varias ciudades que tienen institutos como el de Providence. Hay también institutos de segunda enseñanza dedicados por entero a la preparación para el comercio o la industria, y otros que ofrecen en su plan de estudios cursos de esta clase. A los institutos y cursos comerciales afluyen en gran número las alumnas, atraídas por la gran demanda que hay siempre en los Estados Unidos de taquígrafas, mecanógrafas y empleadas de todas clases. En todos ellos se practica la coeducación. Los institutos industriales para mujeres son pocos aún en los Estados Unidos; varios de ellos comenzaron por ser instituciones privadas y pasaron luego al Estado o al Municipio. Los planes de estudio varían según las salidas que ofrecen a la mujer las industrias locales. En general, las materias que los componen son: costura, confección de trajes y sombreros, cocina, educación artística, educación física y preparación para enfermeras. Algunos de estos institutos industriales ofrecen ciertos rasgos peculiares: en el de Minneápolis y en otros dos o tres, se venden los trabajos hechos por las alumnas (si éstas los quieren comprar, se les da a precio de coste), y el producto se aplica a la adquisición de material; en algunos se hacen trabajos de encargo, lo cual permite a las alumnas apreciar en la realidad diferentes problemas industriales y, en ocasiones, operar con materiales que, por su valor, no suelen figurar en las clases; en el de Cincinnati, al comenzar el tercer año, las alumnas eligen entre la confección de trajes y la de sombreros, y se agrupan por parejas, asistiendo, cada una de las que las forman, una semana a un taller, y la siguiente a la escuela, con lo cual no pierde la continuidad del trabajo, y las muchachas pueden ya ganar algún dinero. De creación muy reciente son las llamadas «escuelas de continuación», destinadas a

completar la educación de las jóvenes que tuvieron que salir de la escuela antes de acabar sus estudios para ganarse la vida. En 1914, el Estado de Massachusetts tenía 19 escuelas nocturnas de esta clase para obreras y empleadas. El mismo año se inauguró en Nueva York un curso de continuación para 16 costureras, elegidas por grupos de cuatro en los principales establecimientos de la ciudad, que asistían a las clases y a sus talleres, alternando cada semana.

Algunas indicaciones sobre el estudio de la condición mental del negro.—La psicología del negro constituye un objeto tan difícil de estudiar desapasionadamente y tan lleno de escollos y lagunas, que puede decirse que está aún por hacer. Ante todo, hay que llegar a una definición de lo que es el negro. ¿Se comprende únicamente bajo este nombre al que no tiene más que ascendencia negra, o bien caben dentro de tal denominación los mulatos, los cuarterones y, en general, los que tienen alguna proporción de sangre negra? En este último caso, ¿hasta qué grado? Después hay que estudiar el efecto del medio en esta raza. ¿Es igual la psicología del negro que desciende de tres o cuatro generaciones educadas, que la del que no tiene entre sus antepasados más que analfabetos? ¿La del que se ha criado en un ambiente hostil, que la del que se ha visto estimulado por los que le rodean? Sólo después de resueltos estos problemas esenciales se puede ir a una comparación científica entre la raza negra y la raza blanca. Y cuando estemos en este punto, surgirá una nueva dificultad: dejando a un lado la de encontrar dos individuos, uno de la raza dominadora y otro de la dominada, que tengan, aproximadamente, el mismo medio, ¿qué criterio se emplea para la comparación? Las pruebas o *tests* de Binet están, actualmente, muy discutidos, como todos los *tets* en general. Siendo así, ¿qué autoridad puede concederse a la opinión de un investigador, citada en un periódico de Nueva York, de que, con arreglo a dichas pruebas, los negros ofrecen un retraso de tres años, respecto de los blan-

cos de la misma edad? La objeción más seria a los métodos actuales de investigación de la raza negra está en que son individuos de raza blanca los que la hacen. El negro, por su posición subordinada de tantas generaciones, mira con desconfianza todo lo que un blanco quiera hacer con él; hay entre las dos razas una separación que no se borrarán más que a fuerza de trabajo paciente y honrado. Por el momento, nuestros prejuicios y nuestras limitaciones de raza y de educación son tan grandes, y la actitud de los negros hacia los blancos es de tanta prevención, que es imposible abordar estudio tan delicado como el de la psicología del negro. Limitémonos, pues, a trabajos científicos de índole menos personal (de higiene, de sociología, de economía, etc.); y como, por otra parte, si se deja a los investigadores negros el campo libre para que estudien su propia psicología, seguramente no podrán desprenderse de una prevención favorable, el ideal sería que esa tarea fuese emprendida juntamente por dos investigadores, uno de cada raza.—J. ONTAÑÓN Y VALIENTE.

ENCICLOPEDIA

SOCIALISMO Y JUSTICIA SOCIAL (1)

por D. Pedro Dorado Montero,

Catedrático de la Universidad de Salamanca.

La determinación de lo que sea el socialismo es empresa bastante difícil. Y no lo es tan sólo por la dificultad que envuelven, en general, todas las definiciones, según la repetida y consabida sentencia: *omnis definitio, periculosa*, sino también, y sobre todo, por la índole interna del asunto mismo, que no se deja buenamente reducir a fórmulas escuetas y cerradas. Más que una cosa quiescente y cristalizada, individual y concreta, de las cuales pueden con relativa facilidad darse descripciones que pre-

(1) Conferencia dada en el Ateneo Enciclopédico Popular de Barcelona el día 11 de Mayo último y publicada en el núm. 45 de la revista *Estudio*, de Barcelona.

cisen sus contornos y aun las finalidades a que se hallan destinadas, y más también que un conjunto de cosas concretas, constitutivas de una misma especie, de donde surgen, por generalización y abstracción, los respectivos conceptos y, consiguientemente, las definiciones, el socialismo es un modo de acción, una suma de actividades, y las actividades, como algo dinámico y energético, polimorfo y grandemente variable, mal se dejan aprisionar en definiciones fijas, llamadas esenciales.

Yo recuerdo que, hace ya años, un escritor sociólogo, anarquista científico, el ingeniero Hamon, autor de la *Psicología del anarquista socialista* (aparte de otros libros), se propuso buscar la definición del socialismo. Para ello fué revisando multitud de ellas que otros habían adoptado y propuesto. Es un procedimiento muy empleado en casos análogos, según es sabido. Ninguna le dejaba satisfecho. También esto es cosa corriente. Y si no estoy equivocado, de las mil características que para señalar el fenómeno ese del socialismo, que se pretende definir, habían sido indicadas, Hamon no veía que le correspondiera como esencial e indivisible de él ninguna otra más que ésta: el colectivismo de los medios de producción (tierra, máquinas, herramientas...).

De creer es, no obstante, que este punto de vista sea parcial y estrecho, y hasta quizá también erróneo. Primeramente, porque si el socialismo no anhelara sino el colectivismo de referencia, esto es, el colectivismo por sí, el colectivismo como fin, y no como medio para una finalidad más ampliamente humana, que será el reinado de la mayor justicia posible en todos los órdenes, acaso no valiera la pena de combatir por él y buscar su implantación en el mundo; y muchos espíritus que, si se dicen socialistas, es porque creen que el socialismo traerá consigo una transformación muy radical en la vida social humana, transformación con cuyo auxilio esperan ellos ver realizadas las vehementes ansias de amor, fraternidad y solidaridad que en su alma sienten, se llamarán a engaño, viendo fallidas sus esperanzas, y renegarán del socia-

lismo. Pues el colectivismo, sin más, un colectivismo, diríamos, frío y sistemático, desprovisto del calor de humanidad que hace buenos a los hombres, infiltrándoles una buena voluntad—la única cosa de verdad buena, según Kant dice con gran razón—, podría dar resultados tan inhumanos y detestables, o sea tan injustos, como cualquier organización no colectivista. Y, por el contrario, sin el colectivismo de los medios de producción (y de los de cambio, si se quiere) no es acaso imposible impregnar la vida humana de fraternidad y caridad y hacer reinar la justicia social dentro de la misma. Con el colectivismo dicho pueden los hombres odiarse y perseguirse (por la posesión, verbigracia, de los medios de consumo, no comunes, o por la venganza, los celos, la maldad nativa, etc.), y pueden convertir su vida en un infierno (en el reinado de los egoísmos o la *civitas diaboli*, de que algunos hablan, dando con ello una imagen del vivir humano); mientras que fuera del colectivismo puede muy bien hacerse la vida entre los hombres con unción santa de piedad, simpatía, indulgencia y misericordia. No se quiere decir con esto que el colectivismo de los medios de producción no tenga valor socialista, en el sentido de vehículo o instrumento socializador y fraternizador; es decir, humano; muy al revés, ese valor me parece que no puede ser desconocido, toda vez que proporciona un ambiente favorable para el desarrollo de los sentimientos (o estado de alma) correspondientes, y aun sirve de condición excitante y motora para producirlos, por medio de la generación de hábitos. Pero sí se quiere decir que el valor mentado no es absoluto, de tal manera que donde el colectivismo de los medios de producción no exista, tampoco puede darse el socialismo, ni el régimen de compenetración de elementos y de justicia social que ha de acompañarle. No hay sino recordar, para convencerse de ello, que de Estados socialistas y de regímenes socialistas se habla, privados del dicho colectivismo; y muchos matices y concepciones del socialismo se han propugnado y se siguen propugnando, donde aquel colectivismo tampoco se conoce.

¿Qué es, por lo tanto, el socialismo? Yo no daría de él sino esta idea: Es un esfuerzo íntimo, un impulso inevitable—inconsciente o semiconsciente, pero necesario en todo caso—que hace o siente toda comunidad de personas o unidad colectiva (persona social), y que la lleva a sacar a flor y poner por obra, cada día con mayor fuerza, su propio ser colectivo o común. Notemos que el socialismo tiene como su término opuesto precisamente el individualismo, y el individualismo es particularista, disgregador, enemigo de la cohesión abnegada y cooperadora. La fórmula individualista sería, en su mayor pureza, ésta, egoísta a más no poder: «yo solo en el mundo» (el *Único*, de Stirner), o bien esta otra: «todo y todos para mí, a mi servicio; y yo, para nadie, más que para mí mismo, ni al servicio de nadie». Pongamos enfrente de éstas las fórmulas contrarias, y tendremos el socialismo, con sus afirmaciones colectivistas, o de predominio de la colectividad, comunistas, o de predominio de la comunidad, solidaristas, igualitarias, fraternales, etcétera, etc.: «cada uno para todos, y todos para cada uno», «el interés común por encima del individual y fuente de él...»

El socialismo es propio de toda colectividad, persona social o agrupación un tanto permanente y organizada de hombres. No es exclusivo del Estado, como muchas veces se cree y se dice, aun cuando en el Estado es donde más de relieve se pone el fenómeno. O más propiamente dicho, es cosa inherente a los Estados sociales; pero por Estado social no hay que entender tan sólo el Estado grande y más poderoso, el Estado nacional de nuestros tiempos, sino cualquiera persona social, todas las cuales son Estados y tienen su Estado, y la finalidad esencial de todas las cuales (el objetivo y la aspiración de todos sus impulsos y actividades) se halla en la socialización, que es cohesión, solidaridad, ayuda fraternal y servicios mutuos entre todos sus miembros.

Que el socialismo no está vinculado al Estado nacional o Estado por antonomasia, lo demuestra, entre otros hechos, éste: que hay un anarquismo socialista, y los anarquistas socialistas, si quieren organi-

zación cooperativa y solidarista (personas sociales, compañías para tales o cuales servicios, ferrocarriles, etc., mutua ayuda voluntaria: Kropotkin), al revés que los anarquistas individualistas, no admiten, en cambio— como tampoco lo admiten estos últimos— la existencia del Estado nacional.

A pesar de todo, el órgano más propio y genuino del socialismo es, creo que podemos decir indudablemente, este Estado. El Estado nacional es el que más socializa y solidariza; como que su misión no es otra. Ni siquiera se le concibe sino como socializador y solidarizador; es decir, como órgano de la justicia social, que es la justicia solidaria, la justicia de todos, la que busca y realiza el bien común. No sé yo que se pretenda significar otra cosa cuando el Estado (nacional) se dice que es el instrumento y el representante del derecho en las relaciones humanas, el dispensador de la justicia— que se administra por él y en su nombre—, el mantenedor del orden, el principio de la armonía social y aglutinante y ensamblador (ajustador) de todos los intereses, los cuales, siendo varios y encontrados cuando se les considera desde el punto de vista individual y particularista de los titulares respectivos, vienen a engranarse y a formar un solo orgánico conglomerado en el momento que el Estado pone su vista y su acción sobre ellos desde el elevado, imparcial sitio que ocupa, representándolos a todos por igual.

Verdad es que el particularismo absorbente, disgregacionista y egoísta de que antes se ha hablado, procura siempre hacer de las suyas, y a menudo lo logra, cuando menos en parte. Casos hay en que el Estado, en vez de ponerse del lado de todos al mismo tiempo, contrapesando y componiendo los diferentes puntos de vista personales, y siendo el representante y el defensor de la colectividad entera, se inclina más en favor de algún elemento o parte de ésta, como, por ejemplo, los más fuertes (los ricos, los nobles, el clero, los militares, los burgueses...); entonces puede decirse, y se dice con frecuencia, que no responde a su misión socializadora y justiciera, y que el Gobierno, encarnación la

más visible y vigorosa del Estado y sus funciones, se hace el defensor de sólo una clase o profesión— de la clase burguesa, de la profesión militar, etc.—, y que, con su conducta injusta, por ser parcial, y como reacción reparadora contra la misma, provoca la lucha de clases, convirtiéndose en factor de discordia y agitación.

Sin embargo, todo esto no son sino episodios parciales y transitorios, por medio de los cuales se traduce el ritmo de la Historia. Pues al través de los mismos sigue el Estado su labor que llamaríamos providencial, la que le impone como forzosa la Naturaleza que lo crea; es decir, la labor socializadora, compenetradora y defensora de toda clase de intereses.

El Estado, por eso, es de siempre, sin que en momento alguno hayan podido los hombres pasarse sin él. Si con razón se ha dicho, de una parte, que el hombre es naturalmente sociable, no pudiendo vivir fuera de la sociedad, su medio indispensable, y de otro lado, que donde hay sociedad hay derecho (*ubi societas, ibi jus*), y donde está el derecho hay Estado, que es quien lo crea, lo establece y garantiza, claramente resulta que la realidad del Estado es una realidad permanente, y su función, permanente también. Bien pudiera decirse que junto a los demás instintos, en número tan considerable, que en el hombre encuentran los psicólogos, ocupa también un puesto el instinto de la sociabilidad, el *appetitus societatis*, de Grocio, el cual, al cabo, no es otra cosa que el apetito de la justicia, como puede asimismo ser llamado, y que se resuelve, en fin de cuentas, en el instinto (ansia o tendencia) del goce, del placer, del bienestar, de la felicidad, de la utilidad, nombres distintos, me parece a mí, de una misma cosa en el fondo.

El Estado se pone al servicio de estas aspiraciones cuando sirve, no precisamente los intereses particularistas, interpretados privadamente, egoístamente, conscientemente, diríamos, por los titulares respectivos, sino cuando promueve y satisface los intereses de orden y la prosperidad sociales, donde tiene su fuente el provecho personal, a menudo desconocido de los

mismos individuos que lo persiguen. No una, sino varias veces han dicho filósofos, psicólogos y sociólogos que los hombres se equivocan con frecuencia cuando persiguen escientemente, con finalidad reflexiva, sus conveniencias, y que es menester, para servírselas realmente, dar de mano a sus deseos conscientes y poner en el lugar de los mismos los deseos fundamentales, inconscientes, instintivos, que son los verdaderos. Es lo mismo que de la «verdadera» opinión pública y del «verdadero» interés social y bienestar común se ha dicho en mil ocasiones. Es el «quien bien te quiere, te hará llorar». Y el encargado de buscar en los entresijos del alma colectiva las reales apetencias ocultas (latentes) en ellos, trayéndolas a flor de conciencia, es justamente el Estado, el órgano de la comunidad y de la solidaridad. Él es el que ha de provocarlas con su arte de parteador y hacerlas venir a la luz de la conciencia. ¿Es algo más que esto lo que se pide a los hombres de Estado, a aquellos que deben adelantarse a su pueblo, en cuyo nombre actúan y cuyo interés sirven, a aquellos que por su mayor penetración y mayor previsión, más genuinamente recogen y representan—como hombres «representativos»—las palpitaciones del alma social? ¿Y es tampoco otra cosa la ley—expresión de la regla de conducta social justa, por estos hombres superiores formulada—más que por la traducción de la voluntad de la masa, de la «voluntad general» que persigue, no el provecho de A o el de B, sino el de todos al mismo tiempo, armónicamente (Santo Tomás, Suárez, Rousseau, Bentham)? A ver cómo puede explicarse de otra manera aquello que de las leyes exigen, para considerarlas como justas, o sea como tales leyes, los que de ellas y de las condiciones que deben tener tratan, a saber: 1.º, que sean generales; 2.º, que se publiquen *ad referendum* del pueblo que las ha de cumplir y cuya conducta van a regir, entendiéndolo que las mismas consisten en otras tantas proposiciones que los más avisados, los gobernantes, servidores de los de abajo—de los «súbditos»—, hacen a éstos para que, reconociendo en

las mismas la fórmula clara y reflexiva de sus propios deseos sentidos y no bien justificados por la propia razón y el propio discurso, se pliegan de buena gana—por voluntad propia—a lo que las mismas mandan, lo que vale tanto entonces como mandarse uno a sí mismo (Rousseau). Así se funden la ley interna (la voluntad propia) y la ley exterior, impositiva (la voluntad general); es decir, la autonomía y la heteronomía, lo individual y lo social, la independencia y la sumisión al cumplimiento del deber.

El Estado no existe más que para socializar la vida, socializada la cual se constituye en Estado, tanto más perfecto cuanto más socializada aquélla. La íntima unión e interdependencia de todas las distintas partes que lo constituyen—de todos los miembros que lo integran—, la reciprocidad de derechos y obligaciones, de necesidades y servicios, fines y medios, es precisamente lo que hace del vivir social la fuente de la paz y la mayor dicha posible, el imperio de la justicia social. Para perseguirla tiene el Estado un resorte poderoso, que es el Gobierno, llamado también, equivocadamente, Estado, la expresión de cuya voluntad se denomina ley y también derecho; es decir, el ambiente de la justicia, y a la vez el elemento indispensable para obtenerla.

El proceso que el Estado (sobre todo como Gobierno) y sus leyes (su derecho) siguen para instituir y afianzar la justicia—dispensándola, administrándola—es semejante a todo otro proceso psíquico, y aun a todos los procesos de la Naturaleza, a saber: un proceso de adquisiciones lentas e incesantes (evolución), atesoradas y cristalizadas, que es lo mismo que si dijéramos organizadas. Como el progreso psíquico consiste en la acumulación de experiencias y en ir introduciendo y clasificando en el gran receptáculo de la memoria todos los hechos de conciencia que se han ido sucediendo en el mismo sujeto a través del tiempo, así también el progreso social consiste en llevar al almacén de la memoria colectiva, para que queden allí grabados y en disposición de poder evocarlos cuando

haga falta, los hechos y acontecimientos que ya alguna vez han pasado por la conciencia social. El medio a propósito para ello es la consignación, madre de la Historia o memoria social; y al lado de otros modos de consignación, que son por eso otras tantas fuentes de la Historia (tradiciones, leyendas, mitos, monumentos de todas clases, inscripciones, monedas y medallas, documentos escritos...), se conserva la memoria de las adquisiciones hechas en punto a la justicia—a la socialización y la solidaridad—por el intermedio de lo que se denomina derecho positivo, y, singularmente por el de la ley, su forma de expresión más genuina y poderosa. Con la ley en la mano (o en su caso con la costumbre, equivalente de ley) traen al campo de la conciencia actual los órganos del Estado, directores de la actividad del mismo y administradores de la justicia en nombre de él y para beneficio común, todos los resultados de juicios anteriormente formulados por la conciencia social, o sea todos los productos en ella sedimentados a consecuencia de luchas seculares.

La conciencia colectiva, por medio de su representante más autorizado y fuerte, el Gobierno del Estado, recoge en las leyes, para que no se olviden y se disipen de nuevo en el océano de la difusión y la incoercibilidad, las nuevas actividades útiles que van apareciendo y las nuevas combinaciones y formas de las mismas. Toda invención socialmente útil y toda posición de cosas y personas de la que se juzga puede provenir algún beneficio a la masa de los asociados o a una buena parte de ella, pugna inmediatamente por entrar en el campo de la justicia legalmente (socialmente) consagrada. Recordemos cómo, verbigracia, las clases oprimidas de todos los tiempos, los esclavos, los siervos, los plebeyos, los pobres, los pecheros, los ciudadanos de inferior derecho, han procurado siempre conseguir su elevación social acudiendo a la ley (las Doce Tablas, las Constituciones políticas con su tabla de derechos de la persona y del ciudadano, iguales para todos, etc.), y recordemos del propio modo cómo no bien alguien se siente opri-

mido injustamente, o injustamente preterido, desamparado o no recompensado por sus esfuerzos, a los Poderes públicos se dirige para que le otorguen la protección legal que piensa corresponderle en justicia. Y así se va haciendo, rehaciendo y consolidando, cada día más y con mayor perfección, un Estado de justicia y solidaridad humanas, que es, por lo mismo, un Estado cada vez más socialista, más socializado, de mayor elevación ideal. Las ansias y las efervescencias de un día, un período o un elemento social, una vez amparadas por las leyes y convertidas en derechos garantidos por éstas (derechos perfectos, exigibles, coactivos), constituyen la base de nuevas ansias y aspiraciones, bien así como todo juicio hecho o toda otra adquisición definitiva de nuestra vida espiritual (o también corporal) sirve de soporte e incentivo para ulteriores aspiraciones, fines o ideales.

(Concluirá.)

INSTITUCION

IN MEMORIAM

DON FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS ⁽¹⁾
por D. Juan Caballero Rodríguez.

(Conclusión.)

Pero sigamos copiando: «En tales condiciones, dice en el artículo «O educación o exámenes», la opinión pública, atraída artificialmente hacia el éxito en esas luchas, es imposible que forme idea de la verdadera importancia de la educación nacional, de su estado, sus tipos, sus necesidades. No hay más que una necesidad: ser aprobado, llevarse la nota, el premio, la plaza.

«El sacrificio de las facultades superiores a la rutina; el rápido olvido de lo que de ese modo y con tal fin «se aprende»; el cultivo esmerado de la superficialidad para tratarlo todo, compañera inseparable de la incapacidad para tratar a fondo nada, y del deseo, no de saber, sino de *parecer* que

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

sabemos; la presión para improvisar juicios cerrados sobre cosas arduas y difíciles, con la osadía, ligereza, falta de respeto e indiferencia por la verdad que todo esto engendra; la subordinación de la espontaneidad y sinceridad al convencionalismo de las respuestas a un programa; la habilidad para cubrir con la menor cantidad de sustancia el mayor espacio posible; la disipación y anarquía de fuerzas; el disgusto del trabajo, si no tiene carácter remunerativo..., he aquí los gravísimos males de un sistema pedagógico, al cual los autores de la protesta llaman «un cuerpo sin alma», que trae consigo por necesidad la *corruptio optimi* y suprime las más nobles influencias para una sana educación.»

Son magistrales las pinceladas del maestro: el aparato de las pruebas de curso, de las oposiciones, y demás actos de ponderación de capacidades, es risible, sobre todo conociéndose la moralidad de nuestra Administración, que todo lo corrompe y emponzoña. Los premios y plazas se los llevan quienes anhelaren los oligarcas de la política y los chanchulleros de la máquina económica, que obligan a representar verdaderas comedias a quienes no están adornados de irreductible carácter y a quienes carecen de independencia para obrar. Todo, la inmensa mayoría lo menos, es mentira, farsa, representación escénica. Naturalmente que con una ética ejemplar todos los sistemas dan sazonados frutos; pero como es imposible el imperio de esa ética en una sociedad en que nadie se escandaliza de nada, en que hasta los más probos estiman pecados veniales verdaderos crímenes jurídicos, sin duda porque la ley está en completa discordancia con su espíritu, el mal crece y por doquiera se extiende, y resulta peregrino encontrar una persona de rígida conciencia, *que obre como piensa, y piense como debe*.

Yo tuve fe en los hombres, sobre todo en aquellos que por sus cargos están llamados a impedir el soborno y la corrupción de las costumbres, y el tiempo, gran desengañador de incautos, se ha encargado de deshojar esa ilusión de mi alma; yo tuve fe en la juventud que conmigo estu-

diaba, que conmigo discutía, que como yo alimentaba esperanzas por la regeneración de la patria, y la inmensa mayoría, la casi totalidad ha claudicado de sus ideales y se ha ido derecha al comedero o al infecundo escepticismo; yo tuve fe después en el levantamiento de la raza por la cultura de la mujer, sin duda, en conjunto, de más sanas costumbres que su compañero, y la negra realidad me va presentando el problema demasiado lejano y no tan limpio como la imaginación me lo presentara. Y es que la máquina que mueve la vida social ha impuesto tal ritmo en todos nosotros, que no sabemos obrar por cuenta propia, con entera independencia del medio que nos rodea: a quién le atan niñerías seniles, a quién prejuicios de escuela, a quién miedos estomacales, a quién miramientos infantilistas. El resultado es que nadie obra con libertad, que el determinismo toma una dirección bochornosa para un ser que se llama consciente, que se considera razonador, que mira al resto de la Naturaleza (inclusos sus semejantes) como inferior a sus excelencias, como cosa que en cierto modo le pertenece, como cosa de que, si acaso con algunas limitaciones, puede hacer el uso que en gana le viniere. ¡Oh ilusión estupenda!, precisamente él es el verdadero juguete de todo lo externo, si es que no lo fuere de sus apetitos, lo cual resultaría infinitamente peor. Ni el estudio, ni el trabajo corporal, ni nada lleva, pues, el sello de la libertad de que blasonamos: el medio, corruptor y corrompido, se ha adueñado de nosotros sin posible evitación. Todo en la sociedad es escénico, comedia pura la vida; lo doloroso es que ni la enseñanza escape de ese mal terrible y ponzoñoso.

Demos un vistazo, por último, pues no tengo más obras del gran pedagogo, al volumen *Filosofía y Sociología*, publicado por la casa Henrich y Compañía, de Barcelona. Tomaremos del artículo «Espíritu y Naturaleza» el siguiente parrafito, que nos pone a la vista el *yo* del autor. «Si de nuestro cuerpo —dice— venimos al mundo exterior, a la Naturaleza, tampoco nos interesa ésta por sí, sino por relación al

espíritu, como antecedente que lo prepara, escena donde aparece, excitante de su vida, medio para su subsistencia, material de sus creaciones, espectáculo de su fantasía, como *objeto*, en suma, de su contemplación y actividad externa. Si desapareciese del mundo el espíritu, ¿qué quedaría? La Creación perdería su sentido.»

Hasta en las elucubraciones del filósofo se nos muestra el pedagogo con su clarividente penetración. La Naturaleza tiene su valor supremo en cuanto sostenedora del espíritu, en cuanto formadora de él: en ella se excita, estudia, aprende; de ella saca sus materiales más preciados, que ordena, compara e interpreta; en su seno se inspira para formar sus creaciones, sus doctrinas, cuanto de sublime cabe en el humano pensamiento. Sin ella, ¿qué fuera del espíritu?

Pero, si es cierto que la Naturaleza actúa de madre cariñosa de nuestra psiquis, en cambio, ¿cómo quedará ella sin el espíritu que la interpreta y admira? Por consiguiente, una y otro se completan, forman un todo armónico y necesario. El delicado psiquismo de Giner de los Ríos encaja perfectamente en su naturaleza, en su actuación, y en sus anhelos y en sus gustos. Aconsonantado así su ser, su obra resulta tan natural y lógica como la de los hombres superiores a que pertenece. Pero no he de pasar adelante sin consignar un cierto tono propio en estas cuestiones de alta filosofía naturalista. Conocidas son las luchas de materialistas y espiritualistas respecto del alcance que en la realidad corresponde al alma: aquéllos niegan a ésta una existencia independiente de los seres, y los últimos estiman que nada hay fundamental en la persona fuera de su espíritu, dado que el cuerpo fenece como tal, quedando el alma para toda una eternidad. La filosofía contemporánea de la Naturaleza proclama en alta voz la indudable permanencia de todo *lo esencial del ser* después de su muerte. La materia, como el espíritu, perdura, bien que recorriendo infinidad de tránsitos en interminable ciclo trasformativo. Muere el cuerpo, sólo en cuanto tal, pues sus elementos van al fondo común de la Natura-

leza para tomar nuevas vías biológicas o quedar almacenados con su poder vital, latente, hasta el momento de convertirse en acto. El alma, en tanto de constituir la fuerza más selecta del Cosmos, sólo ostentará su brillantez y sus divinas cualidades, teniendo a su devoción un órgano tan delicado como el encéfalo. Fuera de él ha de seguir algo paralelo a la materia en sus vías de perduración evolutiva. La fuerza representada por las contracciones y dilataciones cardíacas desaparece con el órgano; pero persistirán los elementos que la producían para entrar en actividad tan luego se les presente ocasión propicia para ello. De esta clase de razonamientos ha nacido el monismo contemporáneo; pero conste que yo percibo ese monismo sólo como ley natural, como algo que unifica la existencia y evolución en la Naturaleza, no como si todo procediese de una sola sustancia o de una sola energía. Mi monismo es, pues, exclusivamente *regular, legal*, o como quiera llamársele siempre que signifique que acepto *lo uno*, no en cuanto a la materia por ser *plurisubstantivista*, no en cuanto a la fuerza por ser *multienergista*, sino en cuanto a las leyes de existencia (eterna) y evolución que a materia y fuerza caracterizan. Se me dirá acaso que ese no es el *monismo*, sino el *dualismo*, dado que mi unidad resulta sólo legalista (monolegalismo); pero exteriorizo mi espíritu en su natural vibración sin preocuparme de si disiente (o se acomoda) de una filosofía dada, aun cuando halle grandísima conformidad con el «monismo» en todas sus afirmaciones, excepto la que indicada queda.

«En cambio —agrega en el mismo artículo (en lugar algo distante)—, el espíritu es incapaz de producir la más sencilla de las creaciones naturales, el más microscópico de los gérmenes; y esta impotencia afirma su relativa inferioridad y subordinación, que compensan su superioridad en el otro respecto. Aun para aquella libre producción en el arte estético, o el mecánico, o el social, necesita someterse a las leyes que regulan la vida espontánea de los seres, valerse de sus fuerzas reales y contar

con ellas, tanto más cuanto más aspira a que sus productos se incorporen y vivan en el mundo externo.»

Bien claramente se ve que el espiritualismo del autor no le lleva a las exageraciones de escuela. Lejos de ello, contrabalancea su inferioridad en determinados aspectos en relación de la Naturaleza con la superioridad que en otros percibe. Para mí el problema se simplifica por considerar al *yo* (a mi *yo*) como parte integrante de la Naturaleza, lo que viene a ser lo mismo que afirmar que lo interno y lo externo son dos finitos momentos de un mismo *todo* para mi propia conciencia, momentos que no existían antes de mi nacimiento, y que desaparecen después de mi muerte.

Pero estas mismas reflexiones que el autor provoca, son indicio seguro de su miga doctrinaria, de su fondo y de su nervio filosófico. Lo menos que podía hacer un tan gran pedagogo, que ha constreñido su vida docente al respeto de la ajena personalidad, ideando toda clase de procedimientos para que aun con la educación perdurase, era conservar el sello de su propia individualidad. Sólo en tal concepto se halla la consecuencia del pensador y la armonía del hombre perfectamente equilibrado, no obstante su inmenso saber. En esto se diferencian el pedagogo-filósofo del maestro especializado: en aquél, todas las energías caminan paralelamente hacia la perfección; en éste, por el contrario, la mayor competencia en una de las ramas de los conocimientos entraña queden rezagados los correspondientes a las otras ramas, lo cual produce un desnivel funcional en el cerebro, y, con él, un desequilibrio en la armonía total del espíritu, una *unidad psíquica* de sumandos desiguales.

La prueba de que el Maestro lo conecta todo con cuidado, signo evidente de su integral armonía anímica (sabido es que los frenópatas encuentran morbosidades allí donde el vulgo de la ciencia vemos sabiduría, abnegación, etc.), está en el siguiente parrafito: «Si acaso estas dudas estuviesen en su lugar; si naturaleza y espíritu fuesen dos órdenes paralelos y particulares de la vida finita en el mundo,

mutuamente limitados, respectivamente superiores e inferiores, cada cual a su modo; en lo suyo, ¿tendría que tomar la educación otro sentido?»

Eleva su pensamiento a la idealidad filosófica; sigue un camino recto en su discurso..., y cuando podría recrearse en las finalidades de su ingenio o en las profundidades a que su talento le condujo, se acuerda de su Pedagogía, de los amores de su alma, de la misión que conscientemente se impusiera en ese momento que llamamos vida individual, la que muchos, filósofos del apetito y la comodidad, destinan a la holganza y a la satisfacción de los mundanos placeres. Ese recuerdo de la educación en el momento ideal a que había llegado es en extremo elocuente, constituye por sí solo la revelación de una vida modelo, de una vida de hombre consciente, de hombre que ha canalizado su actuación.

Del artículo intitulado «La enseñanza de la Filosofía» transcribiremos un par de párrafos: «¿Cuál es esta función? (la de la Filosofía). Tienden hoy a agruparse todas las concepciones sobre la Filosofía alrededor de dos núcleos, que pudiera decirse. En uno de ellos, la Filosofía es la ciencia de lo esencial de las cosas, de aquello que hay en el fondo de todas, más allá de su apariencia concreta, sensible, la ciencia de lo ideal frente a lo empírico, del nómene frente al fenómeno. Para éstos hay un sistema de las ciencias filosóficas, en cierto modo paralelo al de las empíricas, como quiera—vienen a afirmar—que todo objeto de experiencia es como la sombra del objeto ideal y luminoso, al cual, dice Platón, volvemos en la vida y distracción común la espalda. Mas para otros, esta especie de paralelismo no existe: el saber representa una pirámide, cuya base la constituyen las ciencias particulares, que investigan y unifican y organizan parcialmente los datos empíricos, y cuyo vértice es la Filosofía, como unificación completa de todas.»

Esas dos corrientes ideales deben tener un punto de confluencia, que es la realidad. Si alguna de ellas no llegare a ésta,

no existirá contacto entre ambas, más que porque una es falsa y engañosa.

En los tiempos modernos no cabe ciencia alguna—y la Filosofía, siendo algo positivo, ha de constituirse en ciencia de las ciencias— que no tenga su base y cimiento en la Naturaleza, esto es, en la genuina realidad. Por eso los credos filosóficos, netamente racionalistas, convergen a la Naturaleza como fondo común, tomando al empirismo, ya como punto de origen, bien como término comprobatorio. Fuera de este campo no hay filosofía propiamente dicha, sino más bien juego de infantiles inteligencias. El filósofo que tal nombre merezca (claro que de no merecerlo no es tal filósofo) debe poseer el don de interpretar *directamente* las cosas, formar doctrina sin admitir ingerencias ajenas ni ajenos principios; y sólo cuando el natural desarrollo de sus ideas le conduzca a un sistema conocido, puede etiquetarse con el epíteto de escuela. Pero creerse filósofo por haber leído un autor y tomar como propias sus doctrinas, es lo más burdo que imaginarse pueda. En este caso no tenemos un filósofo, sino un borrego con aires de tal. Y ¡si hay diferencia!... Aquí es donde más se destaca el mérito de Giner de los Ríos: tratando de formar individualidades naturales de los discípulos, es decir, de no anular el sello propio, el sello de distinción, se esforzó en crear caracteres independientes, que es tanto como decir responsables de sus actos, pensadores, filósofos...

Esto mismo significan las palabras que del Maestro pongo a continuación: «En verdad que no es ésta (que el valor educativo de la Filosofía casi está en razón inversa de su rigor y certidumbre) la función primordial de la Filosofía en la enseñanza, sino la de estimular en nosotros el interés por los problemas universales, que diríamos, la atención hacia ellos y el esfuerzo para disciplinar nuestro pensamiento en su indagación reflexiva. Esta adaptación de nuestras facultades todas, no sólo de las intelectuales (que son, sin duda, su instrumento inmediato), a la obra de la indagación personal, este aprendizaje es la más

elevada función de toda enseñanza filosófica y la única verdaderamente educativa en lo que atañe a su esfera inmediata: la que prepara al filósofo para el ejercicio de su vocación como científico, a distinción del espíritu que se asimila, aunque sea con libertad, los resultados capitales del saber de su tiempo y las principales tendencias que lo impulsan, mediante cuya oposición se va a la par construyendo y rectificando el proceso de este saber en la historia.»

La asimilación de las ajenas doctrinas, útil, como dice el autor, para hacer comparaciones con las propias, y, en su caso, rectificarlas para que la conciencia se halle siempre en estado de pureza inalterable, no puede jamás constituir al filósofo. ¿Qué importa que yo, por ejemplo, copiando el fondo de aquí o de allí, forme un cuerpo de doctrina y lo dé a luz como filosofía que me pertenece? La composición o arreglo es mío, pero nada más. ¿Cómo he de ser filósofo si, lejos de discurrir por cuenta propia la doctrina expuesta, la he tomado de uno y otro autores? Ese mismo acto es lo que más me deuncia como *a filósofo*: a poder yo formar un credo filosófico, no habría recurrido al tesoro del vecino para tomárselo guardando las apariencias; y pues que trato de seducir a las gentes haciéndoles creer que soy filósofo, esto es, que pienso y discurro por propia cuenta, nadie es menos filósofo que yo, dado que nadie, fuera de mí y de los que como yo obran, se esfuerza en aparecer vestido con traje que no le pertenece: lo que puede interpretarse en el sentido de que, bien o mal, cubren sus carnes con ropa de su propiedad.

Terminaremos las citas con los siguientes párrafos del artículo «Acción moral de la juventud»:

«Un periódico—dice—, el *Bulletin Continental*, de Ginebra, consagrado a la abolición de la trata de blancas y de la prostitución reglamentada, esa inmunda rama del Derecho administrativo, hija de una moral podrida y una higiene ignorante (y de donde sacan los representantes de los Gobiernos sus más saneados ingresos, a veces para los pobres y a veces para sí mismos), trae

en el número del mes pasado un «Manifiesto a los estudiantes», que entra de lleno en esa corriente de impulsión moral. Lo firman alumnos graduados de diversas Facultades, desde la Teología a la Medicina, y su lenguaje es tan modesto como alto y noble su espíritu. «Algunos estudiantes —dice— inspirándose en un mismo ideal, y, sobre todo, en unos mismos deberes, se han agrupado con objeto de difundir a su alrededor ciertos principios y conformar a ellos más completamente su propia vida (lo cual es a veces más difícil que propagarlos).»

Todos los hombres convencidos de un ideal se expresan con idéntica valentía: Pi y Margall jamás veló su pensamiento, fustigando sin pasión a los patrioterros y a los ladrones; Costa habló fuerte y claro, sin miedos ni atenuancias; Giner de los Ríos pone también de manifiesto, sin rodeos, las llagas de nuestra miserable política y la indecencia de una tributación, que a menudo utilizan los desaprensivos gobernantes para beneficio propio. El voto de nuestro pedagogo en favor de la ética que presupone el manifiesto de los estudiantes suizos, es otra natural consecuencia de su abnegada vida; no cabía otra conducta de su gran espíritu. Todos los amantes del progreso aplaudirán sin reservas la tendencia de ese juvenil documento, que contiene la nota simpática de ir del brazo religiosos y acaso ateos para moralizar con el ejemplo las costumbres públicas.

«El respeto de la persona humana bajo todas sus formas, es el alma de esta Asociación, que combate el egoísmo y la violencia.» ¡Muy bien! No se concibe un alma plenamente enamorada de la Ética sin esa lucha contra las conveniencias propias y los propios prejuicios. Ir hacia la perfección es ampliar las ventajas de la vida que nos pertenece, primero a nuestra familia, luego a nuestros vecinos, después a nuestros compatriotas, y, últimamente, a la Humanidad. Y todo ello requiere ir sofocando nuestro egoísmo, base cardinal de inmoralidad y de injusticia.

«El matrimonio, que a menudo es sólo la unión de dos intereses, sin vida común in-

telectual ni moral, debe ser la asociación de dos voluntades para una misma obra; y su ideal, a la vez que su condición esencial, la monogamia; pero una monogamia efectiva.» Ya he dicho que el matrimonio actual es una ficción: queda comprobado con ese juicio de los jóvenes suizos y del insigne maestro Giner. Pero el mal es tan hondo, sobre todo en las grandes capitales, que hay hombres tan impúdicos que sin el menor rebozo hablan de sus conquistas, de los gastos que sus amigas les proporcionan; hay hasta quien hace ostentación de sus corruptelas amorosas. ¡A tal grado llega la degradación moral!...

«La juventud de hoy, como la de 1830, huye, con razón, del «filisteo». Pero hay dos modos de huir: uno, es «echar melena», esto es, cultivar la extravagancia y la apariencia material, para ver si acaso disimula y una vida insignificante y vacía; otro, cavar más cavar, ir tras el fondo, hasta dar con las entrañas de las cosas, sin avergonzarse por esto de comer y beber (cuando es posible), de andar con los pies y de ver con los ojos, como el más prosaico burgués del escarnecido gremio de ultramarinos.» No hay que decir que en el segundo tenemos la madera del filósofo, del hombre que estudia con calma y constancia los asuntos, del que con su trabajo empuja la máquina del progreso.

Tal es el filósofo, tal el maestro, tal el hombre. La vida de D. Francisco Giner de los Ríos tiene muchas enseñanzas. Tómennla los jóvenes por modelo. Imítennla, pero no de una manera rutinaria. El insigne pedagogo jamás atentó contra lo peculiar de cada discípulo: guardemos ese respeto a la ajena individualidad como un principio intangible, pero no miremos con inferior cariño la perduración de nuestros propios caracteres, de cuanto nos distinga de los demás semejantes. Por ello, imitemos la vida del eximio pensador, atemperando nuestras obras a nuestra misma naturaleza.

Y cuantos estén convencidos de la bondad de sus doctrinas, propáguennlas, ámenennlas, practíquenennlas. Han de formar su carácter y contribuir a que los demás formen

el suyo. No basta con decir: Giner de los Ríos, el perínclito pedagogo, fué un gran pensador, un filósofo con substancia propia; un ciudadano desinteresado, lleno de abnegación para la Patria y la Humanidad; un escritor pulquérrimo de frase, ingenuo, ático, sincero, verídico, progresivo, justiciero, moralizador; un orador grandilocuente, sencillo, amable, atrayente; el apóstol del civilismo docente, la encarnación de una vida social nueva, perfectísimo dentro de nuestra gran limitación... Es preciso también sacrificarse, como él, por el prójimo, educarlo, presentarle el bien como es, para que de ese modo eche el mal de su lado; contribuir a que su obra subsista, ampliarla, si es necesario, inventar procedimientos que multipliquen sus efectos, moralizar las costumbres, tender a que en el menor tiempo posible se forme una nueva España; ser filósofo de la cepa ateniense, sencillo, alegre, despreocupado, para que el cerebro discurra sin obstáculos que le oculten la verdad...

Y obrando así, el Maestro, si viviera, nos aplaudiría. Hacerse digno de ese aplauso representa todo un programa: redactémoslo sin pérdida de tiempo, con el firme propósito de obrar de acuerdo absoluto con él. Seamos dignos continuadores de D. Francisco Giner de los Ríos, y así vivirá en nuestros actos, y nosotros en sus ideas y en su inmensa bondad: compenetrarse con él es entrar en el reino de la Justicia, del Bien y de la Moralidad social.

(*La Escuela Moderna*, Madrid. Núm. 285 y siguientes.)

LIBROS RECIBIDOS

Hernández Pacheco (Eduardo).—*Pinturas prehistóricas y dólmenes de la región de Alburquerque (Extremadura)*.—Madrid, 1916.—Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

Junta para Ampliación de Estudios.—*Nomenclatura de voces técnicas y de instrumentos típicos del paleolítico*.—Madrid, 1916.—Don. de id.

Idem.—*Trabajos del Laboratorio de investigaciones físicas, cuadernos nú-*

meros 2 a 15 y 17 a 23.—Madrid, Eduardo Arias, 1914-16.—Don. de id.

Obermaier (Prof. Dr. Hugo).—*El hombre fósil*.—Madrid, 1916.—Don. de idem.

Terrados (E.).—*Els elements discrets de la materia i la radiació*.—Barcelona, Publicacions de l'Institut de Ciències.—Donativo del Institut.

Instituto de Reformas Sociales.—*Coste de la vida del obrero. Estadística de los precios de los artículos de primera necesidad en toda España, desde 1909 a 1915*.—Madrid, F. Peña Cruz, 1916.—Donativo del Instituto.

García de Cáceres y Ansaldo (Francisco).—*Información acerca de las condiciones sociales en que se realiza el cultivo del arroz en la provincia de Valencia*.—Madrid, Minuesa de los Ríos, 1916.—Donativo de id.

Instituto de Reformas Sociales.—*Avance al censo de Asociaciones*.—Madrid, Minuesa de los Ríos, 1915.—Don. de id.

Idem.—*Estadística de los accidentes del trabajo ocurridos en el año 1914*.—Madrid, Minuesa de los Ríos, 1916.—Donativo de id.

Idem.—*Estadística de las huelgas, 1913*.—Madrid, Minuesa de los Ríos, 1915.—Donativo de id.

Idem.—*Legislación del trabajo. Apéndice undécimo, 1915*.—Madrid, Minuesa de los Ríos, 1916.—Don. de id.

Idem.—*Memoria general de la Inspección del trabajo correspondiente al año 1913*.—Madrid, Minuesa de los Ríos, 1915.—Don. de id.

Idem.—*Informes de los Inspectores del trabajo sobre la influencia de la guerra europea en las industrias españolas durante el año de 1915*.—Madrid, Minuesa de los Ríos, 1916.—Don. de id.

Asín (Miguel).—*Texto árabe y traducción española de la «Introducción al arte de la lógica, por Abentomlús de Alcira»*.—Madrid, Imprenta Ibérica, 1916.—Donativo de la Junta para Ampliación de Estudios.