

# BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

El 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 XLII.

MADRID, 30 DE SETIEMBRE DE 1918.

NÚM. 702.

## SUMARIO

### PEDAGOGÍA

Contenido pedagógico del «Protágoras», de Platón, por V. Carpino, pág. 257.—El juego y la formación de los hábitos y del carácter, por Henry S. Curtis, pág. 264.—Reeducación de los mutilados de la guerra: El Instituto de Santa Isabel, en Lisboa, por Doña Alicia Pestana, página 271.—Política pedagógica española, por Don Alejandro Roselló (conclusión), pág. 274.—Revista de revistas: Estados Unidos de América del Norte: «The Pedagogical Seminary», por D. J. Ontañón y Valiente, pág. 279.

### INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: El maestro Giner de los Ríos, por D. Homero Viteri Lafronte, pág. 282.—Libros recibidos, pág. 288.

## PEDAGOGÍA

### CONTENIDO PEDAGÓGICO

#### DEL «PROTÁGORAS», DE PLATÓN (1)

por V. Carpino.

Una de las características más notables del «Protágoras» platónico, y uno de los propósitos que Platón manifiesta no sólo en otros diálogos, y especialmente en el *Sofista*, sino también en éste, es, sin duda, el de presentar bajo un mal aspecto, más aún, el de poner bien de relieve bajo su aspecto triste e ignominioso la enseñanza sofística, que tiene una mira completamente egoísta e interesada. La misión educativa e intelectual del sofista decae, por este motivo, grandemente, en la opinión de Platón, se envilece, casi casi se confunde

(1) Extractos del artículo del autor, publicado con este título en la *Rivista Pedagogica* italiana correspondiente al tercer trimestre del año actual.

con los oficios más bajos, más miserables. Aristóteles, en su *Política*, clasifica las artes del dinero y de lo útil diciendo, en suma, entre otras cosas, «que entre los ejercicios son artificiosísimos aquellos donde interviene poco la fortuna; mecánicos, aquellos en que se ensucia el cuerpo; serviles, aquellos en que, por lo general, se emplea la persona, y viles, aquellos en que se descubre poca virtud» (1).

Ahora bien; en la escala de estos ejercicios no podemos decir que la llamada misión del sofista ocupase uno de los primeros puestos, por cuanto entre los griegos era tenida (aunque con cierta contradicción, que luego haremos notar) en gran consideración; tiene casi, casi, decíamos, el mismo alcance y el mismo valor que la misión de los profesores «de la ciencia de los siervos», de aquellos que el mismo Aristóteles nos hace saber que en Siracusa «por dinero amaestaban a los hijos de los servidores que rodean a los amos».

Sin duda Platón vitupera y condena el exceso en la ganancia, la concupiscencia del oro sobre la compensación exigida por el ejercicio de la enseñanza, si bien, especulativamente considerada, la misión del educador y del maestro aparece en la mente de los filósofos insignes como circundada de una aureola de nobleza y de desinterés, de divinidad y de ensueño: cosas todas de las cuales huye hoy la vida práctica y positiva de los modernos, y que tan bien se conforman al idealismo platónico, mejor diré, a la espiritualidad de

(1) *Política*, I, cap. VII.

aquella moral que ve en la muerte el perfeccionamiento del alma humana.

Juan Jacobo Rousseau, en el *Emilio*, se adhiere precisamente a esto, con una convicción ardiente y profunda, con una especulación intensa y sin apartar la vista de las condiciones exteriores y materiales de la vida; y si cito aquí algunas de sus palabras, es para presentar un ejemplo del carácter de desinterés y de apostolado que el principio tiene en sí mismo; si bien Rousseau se refiere sólo a los niños, mientras que, en la antigua Grecia, los sofistas enseñaban a jóvenes, a los cuales atraían y fascinaban con el reflejo de una ciencia y una cultura singulares. He aquí lo que Rousseau dice: «Cuando un padre engendra y mantiene a sus hijos, no hace más que la tercera parte de su misión. Debe a su especie hombres, debe a la sociedad hombres sociables y debe ciudadanos al Estado. Todo hombre que puede satisfacer esta triple deuda y no lo hace es culpable, y más culpable acaso cuando la paga a medias. Quien no puede desempeñar las funciones de padre, no tiene derecho a serlo. No hay pobreza, trabajos, ni respetos humanos que les dispensen de mantener a sus hijos y educarlos por sí mismos. Puedes creerme, lector: a cualquiera que tenga entrañas y desatienda tan sacrosantos deberes, le pronostico que derramará largo tiempo amargas lágrimas sobre su yerro y que nunca encontrará consuelo.

Pero ¿qué hace ese rico, ese padre de familia tan atareado y precisado, según dice, a dejar abandonados a sus hijos? Paga a otro para que desempeñe afanes que le son gravosos. ¡Alma mezquina! ¿Crees que con dinero das a tu hijo otro padre? Pues te engañas, que ni siquiera le das un maestro; ése es un sirviente, y pronto formará otro a su semejanza.

Mucho hay escrito acerca de las dotes de un buen ayo; la primera que yo requeriría, y ésta supone otras muchas, es que no fuese un hombre mercenario. Profesiones hay tan nobles, que no es posible ejercitarlas por dinero sin mostrarse indigno de su ejercicio; así es la del guerrero, así es la del maestro.

—Pues ¿quién ha de educar a mi hijo?

—Ya te lo he dicho: tú mismo.

—Yo no puedo.

—¡No puedes!... Pues granjéate un amigo; no veo ningún otro medio.

¡Un ayo! ¡Qué sublime alma!... Verdad es que para formar a un hombre es necesario o ser padre, o más que hombre. Esta es la función que confiáis tranquilamente a un asalariado» (1).

Este es también, pero con cierta diferencia, el pensamiento de Platón; Rousseau ve en el padre el verdadero maestro, el educador concienzudo, mientras que Platón lo ve en el filósofo, en el hombre que vive contemplando la verdad; el uno rompe una lanza contra los padres que olvidan los deberes propios para con los hijos, o indiferentes, condenando incidentalmente la venalidad de los educadores; mientras que el otro condena a los sofistas que, como comerciantes de doctrinas y taberneros, no hacen lo que los filósofos, los cuales «buscan amorosamente la verdad sólo por amor a la verdad misma», sino que «tratan de ganarse buena reputación similarmente por amor a la buena reputación» (2), en cuanto ésta es para ellos fuente de ganancias. Ambos tienden a ver en la educación algo de noble y elevado, del todo superior al interés y al dinero; pero en Platón, esta tendencia representa el deseo de querer restaurar los buenos hábitos antiguos, la marcha noble y desinteresada del pensamiento y de la filosofía griega. «Los antiguos filósofos griegos, en efecto, habían expuesto sus especulaciones sin ser recompensados por ello y sin desear recompensa alguna. Habían comunicado con desinterés sus descubrimientos especulativos a aquellos de sus contemporáneos que podían encontrar gusto en ello. La verdad era el objeto que querían conseguir» (3).

(1) Cfr. J. J. Rousseau: *Emilio o la educación*.—Madrid, Jorro, 1916.—Tomo I, p. 31-32.

(2) Cfr. *Argumentum Marsilii Ficini in Protagoram in PLATONIS opera translatione*, M. Ficini, Basilea, 1539, etcétera.

(3) Cfr. Buhle: *Histoire de la philosophie moderne*, traduite par A. I. L. Jourdan. Tome I, Introduction: *Philosophie ancienne*. Paris, F. S. Fournier, 1816, página 57.

Y éste era precisamente uno de los caracteres de la sencillez y de la modestia, de la fuerza y de la sinceridad, propias de las edades primitivas y virtuosas, exentas de ambición y de corrupción, de concupiscencias y de vicios. La enseñanza en esta edad «comprendía, además de algunos conocimientos elementales, la música y la gimnasia; todo el resto estaba abandonado a la práctica diaria y a la acción personal de los padres y de los conciudadanos. También la ciencia política y el arte de la oratoria, indispensables al hombre político, eran adquiridas de este modo. Ciertamente este estado de cosas había dado los más espléndidos resultados. Los más grandes héroes y los más grandes hombres de Estado salieron de esta escuela práctica; las obras de los poetas, de un Epicarmo y de un Píndaro, de un Simónides y de un Bacúlides, de un Esquilo y de un Sófocles, encerraban, bajo la forma más perfecta, un gran número de reglas de sabiduría, y de observación sobre los hombres, de principios morales purísimos y de ideas religiosas muy profundas, de los que todos se aprovecharon» (1). En suma, el oficio del educador retribuido en el sentido moderno, con carácter y con fines determinados, no existía entonces, como no debería existir teórica y especulativamente, según el modo de ver de Rousseau; y si en Grecia surgió por primera vez la idea de la retribución, más que de una causa económica justa y natural, tuvo origen o, por lo menos, fué desnaturalizada por el egoísmo y la ambición. La verdad, hemos dicho, era el objetivo de los filósofos. «Pero desde que el egoísmo creyó ver en la filosofía un medio de conseguir el término de los propios deseos, se comenzó a asalar a los maestros, obligándolos a favorecer este egoísmo, y la filosofía llegó a ser una profesión. Entonces los filósofos emplearon sus dotes intelectuales, no ya en buscar la verdad, sino en trabajar, según las aspiraciones de los que les pagaban. En sus manos, la gramática se convirtió en el arte de torcer

el sentido de las palabras; la retórica, en el arte de persuadir y de cautivar con tiradas espléndidas; la dialéctica en el arte de la cavilación y de la ilusión. Cuanto más extremaban los sofistas estas artes perniciosas, tanto más crecía su reputación y mejor se pagaban sus lecciones. Era natural, en tales circunstancias, que éstos reconociesen las ventajas de sus dotes intelectuales, que su vanidad y su egoísmo traspasasen todos los límites, que se permitiesen pretensiones, vanidades, bajezas también de que no podemos formarnos idea hoy, y que profanasen con sus dogmas, así como con su vida, la filosofía» (1). Quizás en el día de hoy no nos cueste tanto trabajo formarnos una idea de ello, como desearía Buhle. Si en la lucha entre el bien y el mal, entre el placer y el deber, entre la verdad y la mentira, consiste, a mi modo de ver, no sólo la vida del hombre, sino el progreso, y todo el progreso del género humano, no es raro que el hombre vea, o pueda ver, el triunfo del mal, del placer, de la mentira, de las pasiones, de los sofismas, sobre el bien, sobre el deber, sobre la verdad, sobre el espíritu, sobre la sabiduría; triunfo, claro está, efímero y, en cierto modo, fugaz, pero que en algunas épocas alcanza un esplendor máximo, un seductor apogeo, como en el siglo V antes de Cristo, en Grecia.

Por lo demás, hasta Platón «se llama sofista a todo maestro pagado para enseñar las ciencias que entonces formaban parte de la educación superior.» Este nombre se refiere, pues, principalmente al objeto y a las condiciones exteriores de la enseñanza; no contiene en sí mismo ninguna apreciación sobre el valor o carácter científico de esta enseñanza. Lo mismo que nos deja libres de suponer que el maestro enseña bien la verdadera ciencia y la verdadera moral, así nos deja libres de hacer la suposición contraria.

Platón y Aristóteles fueron los primeros que encerraron el concepto de la sofística en límites más estrictos, distinguiéndola de la retórica con el título de erística dialéc-

(1) Zeller: *La Philosophie des Grecs*, traduite par Emile Boutroux.—Paris, Hachette, 1882, tome II, página 451.

(1) Cfr. Buhle: *Op. cit.*, tomo I, p. 57.

tica, y de la filosofía con el título de ciencia ilusoria y falsa, que ocultaba tendencias diversas.

Según Platón, el sofista es un cazador que, bajo el pretexto de enseñar la virtud, trata de seducir a los jóvenes ricos; es un negociante o un mercader que trafica con las ciencias, es un industrial para el cual la eurística es un medio de ganar dinero (1); es un hombre que se podría confundir con el filósofo, pero al que se le concedería demasiado honor si se le atribuyera la misión elevada de hacer a los hombres mejores con el arte de la dialéctica y de corregirles de la sabiduría presuntuosa (2). La sofística es un arte engañoso; enseña al hombre que no hay ningún conocimiento real del bien y de lo justo, y al que tiene conciencia de su ignorancia, el arte de darse la apariencia de poseer esta ciencia y de poner a los otros en contradicción consigo mismos en las conversaciones (3). En realidad, pues, no es un arte, sino una apariencia de arte destinado a la adulación, una caricatura de la verdadera política, caricatura que es, frente al original, lo que la *toilette* frente a la gimnasia, y que se distingue de la falsa retórica como la exposición de los principios se distingue de su aplicación (4).

Aristóteles describe también la sofística como una ciencia fútil (5), como una sabiduría ilusoria, o más bien como el arte de ganar dinero con la apariencia de la sabiduría» (6).

Pero ¿por qué, pues, con qué mira determinada los jóvenes van a los sofistas a aprender pagando dinero? «Si tú—dice Sócrates a Hipócrates—te dirigieses a Policeto el argivo, o a Fidias el ateniense, pagándoles dinero, si cualquiera te preguntase por qué te diriges a ellos y les pagas, ¿qué responderías? ¿No responderías que te diriges a ellos porque son esculto-

res y para llegar a ser escultor tú mismo? Y luego, habiendo asentido Hipócrates, Sócrates continúa:— Ahora bien, si tú te diriges a Protágoras, pagándole como compensación de sus lecciones con tu dinero, y no bastando éste, aun con el de los amigos, si alguno te preguntase por qué y con qué mira determinada te diriges a Protágoras ¿no dirías que porque éste es un sofista y para llegar a ser sofista tú mismo? Aquí Hipócrates dice que sí, pero contrariado y ruborizándose; y cuando Sócrates prosigue diciendo:— Pero tú ¿no te avergonzarías de presentarte entre los griegos como un sofista?— Sí— responde Hipócrates—, sí debo decir lo que pienso. Y entonces Sócrates trata de sacarle del embarazo diciendo:— Si tú, pues, te avergonzarías de pasar por sofista entre los griegos, tú no te diriges a Protágoras para ejercitar la sofística, esto es, la profesión del sofista, sino que vas sólo como se va a casa del maestro elemental, del tocador de cítara, o del maestro de gimnasia, es decir, por la educación, no para profesar lo que él profesa, sino para aprender lo que él enseña».

Sócrates entonces continúa con nobles y agudísimas observaciones, sobre las cuales nos detendremos más adelante. Aquí sólo notaremos aquel ruborizarse de Hipócrates, cuando se ve obligado a admitir que iba para hacerse sofista, y a confesar que se avergonzaría de presentarse como sofista ante los griegos; y, sin embargo, él era tan celoso, tan entusiasta, tan deseoso de dirigirse a Protágoras y de aprender de él, que a Sócrates, el cual le había dicho:— Si tú le das dinero y te lo atraes, te hará sabio a ti también—había contestado así:— ¡Oh, si la cosa consistiese en eso! ¡Nada ahorraría de mis bienes, ni de los de los amigos! ¡Precisamente por eso también he venido a ti, a fin de que le hables en favor mío!

Ahora bien, cómo se explica, ¿de una parte, el entusiasmo, más bien el frenesí de Hipócrates, y, por consiguiente, de la juventud griega, por dirigirse a los sofistas para llegar a ser sabios como ellos, y, por otra parte, la vergüenza de este mismo

(1) *Sophistas*, 221 c; 226 a; *Republica*, VI, 493 a.

(2) *Sofistas*, 226 b; 231 c.

(3) *Sofistas*, 232 a; 236 e; 264 y sig. Menos 96 a.

(4) *Gorgias*, 463 a 465 c; *República*, loc. cit.

(5) *Metafísica*, VI, 2, 1026 b, 14 XI, 3, 8, 1061 b, 7, 1064 b, 26.

(6) *Metafísica*, IV, 2, 1004 b, 17, etc. Cfr. Zeller: *Op. cit.*, vol. II, pp. 482-83.

Hipócrates y de esa misma juventud de llegar a ser sofistas, y como tales presentarse a los griegos? Hipócrates dice antes que Protágoras sólo es sabio, pero no hace tales a los otros (cap. II), y después confiesa que se avergonzaría si debiera pasar por sofista. El contraste, debido sin duda al arte admirable de Platón, realza el mal concepto que los griegos debían tener del sofista, y la mala impresión que debía causar esta enseñanza pagada, en la cual, más que exposición de verdad y de principios, se ve, como hemos dicho, una manifestación de avidez y de cálculo. El paso de la enseñanza sencilla y desinteresada, esto es, de una enseñanza que no se ejercitaba como una profesión determinada, sino que era como la explicación de un deber de caridad espiritual hacia los semejantes, como la efectuación de una misión sagrada de educar y de mejorar a los demás, y que era como un *además*, pero un *además* necesario e imprescindible del trabajo a que el hombre debía someterse para vivir; el paso, digo, de tal enseñanza a otra enseñanza retribuida, no ya sencilla a la buena, sino compleja, extensa, orgullosa, reunía en sí todos los esfuerzos del que, al ejercitarla, no podía ya, ni menos quería, atender a otro trabajo para vivir, dejó sobre el alma del pueblo griego, hasta de los más entusiastas y sugestionados discípulos de los sofistas, una mala impresión, impresión que vemos reproducirse algún siglo después en algunos de los diálogos de Luciano (1), con aquella finísima ironía que le es tan propia. Pero más que esta observación, fué particularmente la grande y noble figura de Sócrates, tal como especialmente nos viene representada por Platón, la que, dando a la misión del educador el carácter de una misión sagrada y desinteresada, y haciendo descender por vez primera, como dice Cicerón (2), la filosofía del cielo para introducirla en las ciudades y en las casas, la que mostró como ignominiosa la pretensión de una compensación, cualquiera que sea, a la actividad educado-

ra, y como degenerada la misión que se proponía un fin material y personal. Sócrates, en efecto, llamaba «hombres que se hacen a sí mismos esclavos, a los que recibían merced por la conversación, porque necesariamente debían adaptar sus razonamientos a aquellos de los cuales recibían la merced. Se maravillaba, además, si cualquiera que profesase la virtud exigiese dinero, y no estimase que conseguía una suma ganancia conquistando un buen amigo, y temiese que éste, llegando a ser hombre de talento, no fuese muy agradecido para su gran bienhechor. Sócrates, por el contrario, no hizo a nadie jamás tal caución, y creía que, de sus familiares, los que aceptasen las cosas que él aprobaba, serían para él y para los demás buenos amigos por toda la vida» (1). Y con esta estática admiración de la virtud, nos viene retratado Sócrates en las obras de Platón, especialmente en la *Apología*; ¡con qué nobleza de apostolado, con qué divina inspiración! «Y mientras tenga aliento y fuerzas, no dejaré de filosofar y de exhortar según mi costumbre, venga sobre mí lo que venga: ¡Oh, tú, ciudadano de Atenas, de una ciudad reputadísima por su sabiduría y poder!, ¿no te avergüenzas de pensar siempre en acumular dinero, gloria, honores, mientras no cuidas ni piensas en la sabiduría, en la verdad, en el modo de perfeccionar tu alma?... Esto diré a cualquiera con quien yo discuta, viejo o joven, ciudadano o forastero; pero mejor aún a los ciudadanos, en cuanto me pertenecéis más de cerca. Esto, creedlo, es lo que Dios me ordena. Y yo estimo que ningún mayor bien puede sacar la ciudad de este ministerio que ejercito por mandato de Dios. En efecto, ninguna otra cosa persigo, haciendo o persuadiéndoos, jóvenes o viejos, sino que no os cuidéis tanto del cuerpo, de las riquezas y cosas semejantes, cuanto de hacer perfecta vuestra alma; porque no de las riquezas la virtud, sino de la virtud derivan a los hombres las riquezas, y todos los demás bienes, privados o públicos» (2).

(1) Luciano, *Dial. mar.* 8. Poseidon y los delfines, Cfr., también de Luciano, el *Jearo Menipo*.

(2) *Tusculanas*, lib. V, cap. IV.

(1) Jenofonte, *Comentarios*, lib. I, cap. II, 6-8.

(2) *Apología*, cap. XVII.

Y en el último capítulo: «Los hijos míos, ¡oh señores!, cuando sean crecidos, reprimidlos, en el modo que yo os reprimo, si os parece que prefieren el dinero, o cualquier otra cosa, a la virtud; reprendedles, como yo a vosotros, si, no siendo nada, o creyéndose una gran cosa, no se preocupan de lo que más importa, y piensan en tener cualquier cosa, cuando no merecen nada. Si así lo hacéis, habremos tenido nuestro merecido yo y mis hijos» (1).

Todo este idealismo educativo, noble y desinteresado, férvido y divino, que Platón, con su arte lleno de potente fantasía y de forma elegantísima, representa, de modo insuperable, en todas sus obras; todo este arte, digo, seráfico y espiritual, apostolado de virtud y de moral que forma la aureola de Sócrates, destruye, sin duda, el carácter económico, el tinte de mercancía de la enseñanza sofística. El apóstol empequeñece al enseñante egoísta, el gigante oscurece al pigmeo. Pero en el tiempo de Sócrates, en el tiempo en que Platón supone habido el diálogo que lleva por título *Protágoras*, sin duda acaecía este hecho: de una parte, la mente se remontaba al pasado, a aquella enseñanza primitiva y sencilla, que no abrigaba la más lejana idea de compensación, y si admiraba su desinterés, y quizás su modestia, consideraba ciertamente con desprecio aquella excesiva sencillez, sin admirar y casi sin notar su eficacia; por otra parte, la mente de los griegos, especialmente de los jóvenes, admiraba aquella fosforescente, vasta, compleja, multicoloreada doctrina de los sofistas, quedaba en ella envuelta, fascinada, encantada, quería apoderarse de ella y servirse de ella; pero al mismo tiempo, quedaba casi escandalizada de aquella pretensión de ganancia, que era tan contraria a los antiguos hábitos, por lo que veíamos ruborizarse al joven Hipócrates cuando se ve obligado a confesar que se avergonzaría si tuviese que frecuentar la escuela de Protágoras para hacerse él mismo un sofista. Hemos dicho enseñanza primitiva; pero más que enseñanza, para la cual, por

(1) *Apología*, cap. XXXIII.

lo que hace a ciertas artes y a ciertas ciencias, como la escritura, el cálculo, la música, la gimnasia, había maestros especiales, era una cultura general de la inteligencia, la cual se limitaba a lo que se aprendía en el comercio con los padres y los amigos y en la práctica de la vida pública (1). Ahora bien, hasta que la comunicación de las ideas y de los conocimientos científicos formó parte de las relaciones ordinarias entre amigos, no pudo haber cuestión de remuneración por la enseñanza filosófica; el estudio, como la enseñanza de la filosofía, era, aun entre las personas que se consagraban a él enteramente, asunto de inclinación y de gusto. Así, Sócrates, Platón y Aristóteles consideraban el uno y la otra, y, por esta razón, sostenían enérgicamente que, hacerse pagar por la enseñanza filosófica, es una indignidad, una bajeza. Según el *Sócrates* de Jenofonte, la sabiduría debe ser dada como donativo, como el amor, y no debe ser vendida (2).

El que enseña un arte, dice Platón (3), puede exigir un salario, puesto que no tiene la pretensión de hacer de su discípulo un hombre justo y virtuoso; mas el que promete hacer a los demás mejores, debe poder contar sólo sobre su reconocimiento, y, por esta razón, abstenerse de exigir dinero. Aristóteles se expresa de una manera análoga. «Entre el maestro y el discípulo no hay, dice, relaciones de negocios, sino relaciones morales y amistosas fundadas en la estimación; los servicios prestados por el maestro no pueden ser pagados a precio de dinero; deben inspirar un reconocimiento semejante al que experimentamos por nuestros padres y por los dioses (4).

Ahora bien, estas relaciones de estima, de reconocimiento, de afecto entre maestro y discípulos, ¿cómo resuelven la cuestión del sostenimiento del maestro si éste es pobre y se dedica por completo a esa

(1) Zeller, op. cit., vol. II, p. 484.

(2) Jenofonte, *Comentarios*, lib. I, cap. VI.

(3) Cfr. *Gorgias*, 420 c. y sig.; *Sofistas*, 225 d. y siguientes.

(4) Zeller, op. cit., Vol. II, p. 486-487.

enseñanza? Es cierto, pues, que cuando por la multiplicidad de los conocimientos y por la extensión del saber, por la difusión máxima de la cultura intelectual y por la perfección del gusto, «los ejercicios prácticos no bastaron ya para preparar a los jóvenes a la acción y a hablar» (1) cuando, estando todos los ciudadanos habituados a comprender vivamente, a juzgar con rapidez y a obrar resueltamente, y teniendo el oído ejercitado para apreciar la belleza del lenguaje, la delicadeza de la expresión, se necesitaba más arte que en el tiempo pasado (2), y las nuevas circunstancias no exigían solamente una dirección metódica para adquirir el don de la palabra, sino que reclamaban, en general, una enseñanza científica sobre todas las cuestiones importantes para la vida práctica, y especialmente para la vida política» (3), entonces se hace imprescindible la necesidad de una enseñanza teórica; es decir, de la enseñanza de reglas generales y de una teoría que absorbía todos los esfuerzos del que la ejercitaba, y que, por esta razón, exigía que aquellos esfuerzos fuesen recompensados, puesto que era, y es inconcebible, que quien ejerciese tal enseñanza viviese sólo del aire. Por esto, el origen de la enseñanza pagada de los sofistas, considerada desde el aspecto de la naturaleza y de la vida, y sin aquel egoísmo a que nos referíamos con Bulhe, no tiene nada de ignominioso, de vituperable, de feo; los sofistas, considerados desde este punto de vista, son los precursores de los profesores modernos y de los enseñantes públicos; he aquí por qué Grote primero y Zeller después, han absuelto a los sofistas por lo que se refiere a este punto. «En todos los países, dice Zeller, y no puedo menos de reproducir esta página muy significativa y muy eficaz; en todos los países, en que la necesidad de una enseñanza científica se ha sentido de un modo general, y en donde se forma, por esto mismo, una clase especial de hombres dedicados a la instruc-

ción, es necesario que estos profesores puedan ganarse la vida con el trabajo a que consagran su tiempo y sus fuerzas. Esta necesidad debía, igualmente, imponerse en Grecia. Un Sócrates, tan maravillosamente exento de necesidades; un Platón o un Aristóteles, colocados en un punto de vista completamente ideal, dispuestos a ciertas ideas por su fortuna personal, la cual mantenía el prejuicio helénico contra toda profesión industrial; tales hombres podían bien desdeñar toda remuneración por su enseñanza. La masa de los ciudadanos era también inclinada, por varios motivos, a mirar con malos ojos la ganancia de los sofistas, ganancia que, seguramente, se creía más considerable de lo que era en realidad. A primera vista, los ignorantes miran, por lo general, desfavorablemente el trabajo intelectual, cuyas fatigas y valor desconocen; y aquí había, además, la antipatía de los indígenas contra los extranjeros, de los demócratas contra los profesores de las clases superiores, de los ciudadanos hechos a las costumbres antiguas contra los innovadores. Pero en el fondo no había ninguna razón, como se ha notado justamente, para que los sofistas diesen gratuitamente la enseñanza, sobre todo en ciudades extranjeras, y atendiesen con su propia bolsa a los gastos de su mantenimiento y de sus viajes. La remuneración de los trabajos intelectuales no estaba, por otra parte, de ningún modo proscribida de las costumbres griegas. Los pintores, los músicos y los poetas, los médicos y los retóricos, los gimnasiarcas y los profesores de todas categorías, eran pagados. Los vencedores en los juegos olímpicos recibían de sus respectivos Estados recompensas en dinero, aun como señal de honor, o bien, con la frente ceñida de una corona triunfal, recogían ellos mismos contribuciones pecuniarias. Aun poniéndose en el punto de vista ideal de Sócrates y Platón, no se puede condenar, sin otra forma de proceso, la remuneración de la enseñanza filosófica. Falta, en efecto, probar que esta remuneración cause necesariamente perjuicio al celo científico del maestro o al lazo moral que le une a su

(1) Platón, *Protágoras*, explicado por E. Ferrai-Torino, Loescher, p. 11.

(2) Zeller, op. cit., vol. II, p. 452.

(3) Zeller, op. cit., vol. II, p. 476.

discípulo. El amor de la mujer por su marido, ¿se disminuye por la obligación moral que éste tiene de proveer a su mantenimiento? El reconocimiento del enfermo que ha sido curado, ¿disminuye por los honorarios que paga a su médico? El reconocimiento de los niños hacia sus padres, ¿se disminuye por la obligación que la ley impone a éstos de alimentarlos y educarlos?

(Concluirá.)

## EL JUEGO Y LA FORMACIÓN DE LOS HÁBITOS Y DEL CARÁCTER (1)

por Henry S. Curtis.

Los juegos y los ejercicios atléticos son actividades de nuestros antepasados, interpretadas y adaptadas a las condiciones presentes. Son reminiscencias de una edad física, de la lucha por la existencia, de la caza, de la persecución, de la guerra. El mundo del juego es el mundo real del niño, alrededor del cual revolotea el mundo del trabajo, como un fantasma sin realidad, pero amenazador.

El niño piensa y actúa en términos de juego. Con el juego, y jugando con compañeros, es como obtiene casi toda su experiencia. En el juego es donde forma casi todos sus hábitos. El juego suministra la base, el centro de apercepción, que deberá interpretar todas las demás adquisiciones. Las formas de enseñanza que se derivan de ellas son tan amplias como el espíritu humano.

Nosotros enviamos a los niños a las escuelas dominicales para aprender a ser buenos; pero *saber* lo que está bien y *hacerlo*, son dos cosas diferentes. Los niños forman sus concepciones del bien y del mal de lo que nosotros les enseñamos, pero

(1) Este artículo constituye casi todo el capítulo IV de la obra de H. S. Curtis, *La educación mediante el juego (Education through play)*. — New York, the Macmillan Company, 1915. Los restantes capítulos tratan de lo que es el juego y la educación física, del juego y la educación intelectual, del juego en las escuelas alemanas, inglesas y norteamericanas, en las escuelas rurales, de la escuela como un centro social, de la educación de maestros de juego, etc.

es en sus juegos donde practican estas concepciones. Esto no quiere decir que el niño diga la verdad porque sepa que no está bien mentir. Yo supongo que alguno de nosotros quizás conozca adultos que no siempre hagan esto.

Aquí está la dificultad práctica que se encuentra siempre en todo sistema de ética y en todas las enseñanzas de moral en las escuelas. Yo he conocido algunos doctores en Filosofía que tenían aún asociadas, desde su infancia, algunas expresiones no gramaticales que no habían corregido en el largo período de su educación. Si las malas maneras de actuar se hacen hábitos, su eliminación por el precepto es un proceso largo y penoso. El precepto tiene que impresionar muy profundamente, para que surta algún efecto, y comparativamente siempre es ineficaz.

Los preceptos nunca son tan efectivos como los ideales positivos, que se pueden copiar directamente; pero hasta los ideales que nos llegan por la enseñanza son relativamente fríos y sin vida; no tienen el poder vital de los ejemplos que vemos. Un carácter ideal en un libro es para un niño casi el 1 por 100 de eficaz que sería el mismo personaje en la vida real.

*El juego y la ociosidad.* — Hay mucha gente que siempre confunde el juego con la ociosidad, aunque son casi dos cosas opuestas. El niño, cuando trabaja en su lección de Aritmética, sólo usa unos cuantos músculos de los dedos y unas cuantas células cerebrales; pero el resto de su cuerpo está desocupado.

En cambio, el niño que juega al *baseball* está usando casi todos los músculos del cuerpo y casi todas sus células cerebrales. Su naturaleza emotiva está igualmente activa. Algunas personas, con frecuencia prohíben a sus niños que jueguen con ciertos otros. Puede haber razón en la prohibición, pero el peligro no viene del juego. Un niño puede jugar al *baseball* con otros ocho, todos los cuales pertenezcan a una escuela reformativa, y, mientras juegue, no sufrirá ningún mal; pero dejadle divagar con ellos durante media hora, y los efectos en esa media hora pueden estropear una

vida entera. Una niña puede jugar al *basketball* con cuatro niñas perdidas, y permanecer perfectamente buena y virtuosa durante cualquier número de juegos; pero dejadla pasar una tarde cuchicheando con esas niñas, y puede enfermar su pensamiento para toda su vida. El diablo no sólo encuentra cosas para que las hagan manos desocupadas, sino que encuentra ideas para que las piensen cerebros desocupados y palabras que pronuncien lenguas ociosas. Todos los vicios de la infancia los desarrolla la ociosidad, y casi todo lo que prevenga la ociosidad previene el vicio. El caso es que los niños de nuestras ciudades, ahora, no tienen nada que hacer mientras no están en la escuela; esto es lo que da tanta importancia al problema de los campos de juego.

El hábito de la ociosidad, formado en la juventud, se aumenta en el adulto en holgazanería y en toda esa serie de crímenes que la acompañan. «El niño que no tiene campo de juego es el padre del hombre que no tiene empleo», y el hombre que no tiene ganas de trabajar siente la necesidad de buscar su vida de una manera más fácil, que sólo se encuentra pidiendo limosna, jugándose dinero, robando o por cualquier otro método ilegítimo.

En el pasado, el problema de la ociosidad ha sido muy grande, quizás el mayor problema de los niños de nuestras ciudades. También este problema se extiende ahora a los adultos, al acortarse las horas de trabajo, como se está efectuando ahora en todos sitios.

Si el aumento de ocio quiere decir aumento de disipación, será sólo un anatema. El hombre que ha estado todo el día inclinado sobre el pupitre o respirando el aire fétido de una fábrica, no se va a su casa a las cuatro o a las cinco, a leer o a hacer gimnasia. No es lo mejor para él hacer esto. Cuánto mejor será para todos, si podemos inspirar a los niños el sano amor a los juegos, y que este tiempo de ocio se pase jugando vigorosamente. Si es necesario para un país libre educar a sus ciudadanos, para proteger su voto, ¿no es igualmente necesario ocuparse de sus diversio-

nes para proteger su moral? Si aceptamos la conclusión de Kidd, de que las naciones que sobrevivirán no se determinan por el grado intelectual o físico de su pueblo, sino por su rectitud moral, entonces la cuestión de su recreo será importantísima para sus gobernantes, pues la formación de las malas costumbres viene casi por completo de las horas de vicio.

*El niño, como agente libre en el juego.* — Todo juego es una conducta social. Afecta directamente la felicidad o disgusto de los participantes. Es justamente tan moral o inmoral como la misma vida. En el juego, el niño es un agente libre. En la clase y en casa, sigue los ideales de sus mayores, hace las cosas que le dicen que haga. No hace nada por su propio impulso o siguiendo las indicaciones de su propio espíritu. El número de ocasiones es pequeño, y a éstas les acompaña poca excitación emocional. El niño está demasiado pasivo en su asiento de la escuela, para poder desear algo fuertemente. Muchas de estas cosas se repiten en la casa. El niño hace las cosas que le ordenan sus padres. Solamente en sus juegos es donde hace las cosas que quiere y actúa bajo la ley intensa de su ser, y, por lo tanto, solamente en el juego es donde es un agente libre y donde su conducta es realmente moral. Las opciones del campo de juego son innumerables, y tiene allí los mayores alicientes para llevar a cabo sus decisiones. Desea fuertemente, en proporción con nuestro deseo e interés, y solamente en su juego tiene el niño máximo el deseo e interés. Las recompensas son instantáneas, y el niño tiene generalmente un motivo suficiente para lo que va a hacer.

*¿Por qué no el juego sin dirección?*— Hay muchas personas que nunca han sido capaces de ver las razones del juego dirigido. El juego, sea dirigido o no, será bueno para los niños físicamente. Tiende a hacerlos más sanos y a fortalecerlos. El juego sin dirección, sin embargo, es con frecuencia malo para los niños, moralmente. El campo de juego sin gobierno es probable que caiga en manos de los vagabundos de los alrededores, que se mantienen,

como sugiere Mr. Lee, de la ropa lavada de sus madres. Estos jóvenes es muy probable que fumen y juren y cuenten cuentos obscenos. Sus ideales de hombres de deporte son los ideales de ganar de cualquier manera que sea. Un campo de juego así, no está realmente sin dirección. Lo dirigen estos jóvenes malignos y alborotadores, y expresa sus ideales. Un campo así siempre viene a ser un sitio donde se encuentran niñas y niños mezclados, y es probable que se haga manantial de inmoralidad general. El director de un campo de juego debidamente dirigido, no ejerce sus actividades en el sentido que generalmente se entiende. Es el que empieza el juego, organiza o hace que los niños organicen el partido; arregla los torneos y las luchas, pero no por eso el niño es menos agente libre en el campo de juego que esté dirigido que en el que no lo esté.

*Imitación.* — Al principio, en Nueva York, los niños jugaban mucho un juego de la calle, juego que se había arrastrado por el arroyo y había recogido todo lo peor del arroyo. La profesora debía jugar este juego con los niños. Omitía todas las expresiones vulgares. Decía «haga usted el favor», en vez de empujar al niño siguiente. A los pocos días, todos los niños jugarían de la misma manera que la profesora. Seguirían jugando el mismo juego en la calle, pero corregido. La Asociación de Recreos y Campos de juego dice en su *Curso normal de juego*, que «no deberá encargarse de los niños ninguna persona que no sea agradable». El profesor de juegos que entra en su trabajo entusiastamente, esparce su personalidad más extensamente que ningún otro. El profesor, en su clase, no empieza haciéndose imitar, como el profesor popular que juega con ellos en el campo de juego. Merecería la pena proveer de una persona culta cada campo de juego, con el propósito de establecer en los niños, por la imitación, la idea de la debida corrección, aunque no tuviese otro objeto el juego dirigido. En la sección de los suburbios de una gran ciudad, se puede distinguir frecuentemente los niños que han estado en un *kindergarten*, por la ma-

nera de tratarse. Han adquirido la costumbre de la cortesía.

*El juego y la expresión de los impulsos primitivos.* — La teoría de la recapitulación mantiene que, con ciertas limitaciones, el individuo repite la historia de la raza, pasando por estados que corresponden muy de cerca con los salvajes, bárbaros, semicivilizados a los civilizados. El niño es un bárbaro natural. Tiene los mismos deseos e intereses motores. Quiere cazar y pescar, vivir al aire libre y sentarse a la puerta de un campamento. Sus intereses e ideales son intereses e ideales de acción. Los exploradores se han organizado en todas las naciones del mundo civilizado en los últimos cinco años, porque aspiran a este interés fundamental de los niños. Los niños siempre han oído y leído con gusto sobre estas actividades. El conde de Meath dijo hace cuarenta años: «El problema del crimen en nuestras ciudades es principalmente una cuestión de atletismo. El niño, encerrado en la clase durante el día y estudiando sus lecciones por la noche, está en la misma posición que estaría un indio bajo las mismas condiciones. Su lado motor efectivo no encuentra expresión. La vida que lleva no responde a su naturaleza interior. Aumenta sin descanso en una energía física que no se usa, y su alma guerrera se rebela contra la somnolencia y entorpece el curso de la clase. Si este niño encuentra en el atletismo salida para sus deseos e intereses motores, puede salvarse para la civilización; pero si no puede, es muy probable que se haga delincuente, a pesar de su esfuerzo. Hace poco tiempo oí a un distinguido conferenciante, hablando a un público, casi todo de hombres, que decía: «Si hay alguien del público que nunca haya hecho nada que pudiese llevarle ante los Tribunales para jóvenes, si se le hubiese cogido infraganti, ¿quiere levantar la mano?» No hubo en todo el público ni una sola persona que levantase la mano. Mucha parte, si no la mayoría, de lo que se llama delincuencia en nuestras ciudades, es el seguir la ley de la infancia, en oposición con la ley de la ciudad, y desgraciada la ciudad en que no

se prueba a armonizar sus leyes con las leyes de la infancia.

*Blasfemias y obscenidades.* — Los padres, muchas veces, no conocen la clase de lenguaje que usan los niños en la calle y en los paseos donde juegan solos. Yo estoy seguro de ello, porque he observado con frecuencia el lenguaje de los niños en la calle, y porque he estado en la apertura de muchos campos de juego nuevos.

Una vez se abrió en Wáshington un campo de juego donde había habido hasta entonces un parque público que no se usaba. Un señor de unos 65 años poseía todas las casas del lado opuesto al campo. Sus niños ya eran mayores, y él no quería que hubiese allí un campo de juego. La primera semana que estuvo abierto fué allí con su cuaderno de notas y apuntó todas las cosas malas que oyó decir a los niños. Recogió una colección muy selecta. Se la envió a los concejales del distrito, y les dijo: «Ved todo el mal lenguaje que he oído en una semana en este campo de juego. Debería cerrarse.» Naturalmente que había hecho una mera colección del lenguaje callejero. Otra vez envié a un joven teólogo a inaugurar un nuevo campo de juego en el peor distrito de Wáshington. Al cabo de una semana volvió y dijo: «Deseo dejarlo; no creo que es un sitio a propósito para estar yo. Hasta las niñas hablan peor allí que como yo me figuré que hablarían los niños en cualquier otro sitio.» En los suburbios de la ciudad siempre se encuentra que este lenguaje abunda al principio; pero si se vuelve después de algunos meses, si ha estado el campo bien dirigido, se encontrará que ha desaparecido, en gran parte, este lenguaje. La mejora viene de la atmósfera social del campo de juego, de la influencia de su director y de saber que no se permite ese lenguaje. Yo no digo que estos niños hayan cesado de usar este vocabulario; pero se han acostumbrado a jugar sin él, y creo que lo usan mucho menos en la calle que antes. Ciertamente se ha hecho un elemento mucho menos importante en su vida, y ha dejado de formar de su ideal de virilidad, cuyo ideal fué probablemente copiado de los del mo-

nopolio de gandules y matachines de las esquinas.

*El juego y el desarrollo de la voluntad.*—Los músculos son los órganos de la voluntad, y la flojera de los músculos suele ir acompañada de debilidad de la voluntad. Todo el mundo necesita una voluntad fuerte para que pueda resistir las tentaciones de la vida. Yo creo que la enseñanza presente de las escuelas tiende a debilitar y retardar la acción de la voluntad, y deja al hombre o a la mujer a merced de muchas tentaciones. Hay dos tipos esencialmente diferentes de voluntad. Uno está representado por un propósito estable: es la determinación de efectuar algo. La voluntad firme puede colocarse para este propósito y ordenar una vida entera de acuerdo con sus necesidades. Este propósito puede venir por el estudio y la enseñanza en los colegios. El segundo tipo de la voluntad lo vemos en nuestras constantes e innumerables decisiones. Es este tipo de voluntad el que debe combatir con las tentaciones, que siempre parecen surgir ante nosotros de las emboscadas en los caminos de la vida. «Ven conmigo a esta reunión o baile dudoso.» «Bebe con nosotros.» Hay tentaciones de esta clase que, como leones o malos gigantes, obstruyen nuestra vía. En ocasiones de tentación, «aquel que duda está perdido». La decisión debe tomarse instantáneamente y efectuarse, o es posible que resulte mal. Si permanecemos en la tentación, caemos en ella. La escuela enseña a suspender el juicio y el peso de la evidencia. Nos da la clase de enseñanza que nos pone en condiciones de escoger un objeto en la vida; pero con frecuencia nos vuelve inútiles en presencia de circunstancias que requieren una acción instantánea. Yo supongo que esta es una de las razones por que se escoge tan raramente a estudiantes para dirigir grandes empresas por el camino de su ciencia.

La mejor enseñanza que conocemos para el tipo de decisión y ejecución instantáneas que requiere la virtud viene de la atlética. Briggs piensa que es la mejor salvaguardia contra los defectos sociales en Haward, y esto es, seguramente, verdad en muchos de

nuestros colegios. Un niño juega al *baseball*. Todo buen juego lleva en sí una educación de juicio instantáneo y de la ejecución inmediata de esta decisión, con todo el poder que posee esa persona. El que actúa de esta manera respecto a la tentación, será una persona moral, como regla, porque el juicio es, generalmente, bueno al principio. Solamente cuando el espíritu está dominado por la tentación, por dejar que ésta actúe sobre él, se toman malas decisiones, y triunfa la tentación. Es precisamente este tipo de decisión instantánea el que se necesita también en la disciplina de la escuela, en los negocios y en la sociedad.

*Arte y pericia en el deporte.*—El arte y la pericia en el deporte es la ética primitiva. Dice que se juegue bien, que se haga todo lo posible para ganar, y, cuando las ventajas estén en contra vuestra, trabajar lo más posible, pero que se acepte la derrota con la cara sonriente y se vuelva a probar otra vez, se acepten las decisiones del árbitro, y no se trate de vengarse de la derrota insultando a los contrarios o tirándoles piedras; se tratará al *team* de fuera como a huéspedes, y, si hay posición ventajosa, se les dará a ellos. Los niños y las niñas no heredan este conocimiento; la costumbre de los juegos tontos y de las luchas sin organización está discorde con ello. Así, esta es la lección más fundamental de conducta y de comportamiento público que tienen que aprender estos niños. A mí me parece que merece la pena el que los juegos sean parte del curso para adquirir arte y pericia en el deporte. La experiencia del último medio siglo nos muestra que los niños, mientras no se les enseñe, no aprenden el arte y la habilidad en el juego.

*El sentido de la justicia.*—En el juego callejero, la fuerza hace el derecho; el niño pequeño no espera tener ningún derecho donde se mezclen niños mayores. El camino más fácil de adquirir lo que se desea es, con frecuencia, el quitárselo a otro. Cuando se abrieron los primeros campos de juegos en nuestras grandes ciudades, generalmente no había más que doce o veinte co-

lumpios, y quinientos o seiscientos niños que los querían usar. Un niño pequeño iba y se sentaba en un columpio. Otro mayor pasaba, quitaba al pequeño y se sentaba. Evidentemente los niños mayores no estaban acostumbrados a esperar a los pequeños. Al volver dentro de tres o cuatro semanas, si el campo había estado bien dirigido, el niño mayor estaría en turno con el pequeño. Había adquirido un nuevo sentido de la justicia y la honradez en el trato.

*El juego y la honradez.*—Quizás alguno de mis lectores habrá visto un grupo de niños jugando al *croquet*, y uno de ellos llamar la atención de los demás con cualquier cosa, mientras que corre su bola delante de un arco. Hay otras oportunidades de hacer trampas en otros muchos juegos, y el niño que se acostumbra a ello en el juego, se ha formado una costumbre que le sigue durante su vida. La gente dice muchas veces: «Hay que enseñar a los niños a ser honrados en los negocios.» Pero así no aprenden la honradez los niños. Ellos se han formado la costumbre de hacer trampas, o de ser honrados, mucho antes de llegar al período de los negocios. Yo no digo que todos los niños que hagan trampas en el juego las harán también en los negocios; pero lo sospecho bastante, y estoy muy seguro, positivamente, de que el niño que ha aprendido a ser honrado en el juego lo es también en sus negocios. Hace poco tiempo hablaba yo con el encargado de la gran Sears Roebuck Co., de Chicago. Me dijo: «Nosotros nunca empleamos ningún hombre de algunas de estas escuelas que hay cerca. Encontramos que la gimnasia en estas escuelas no es honrada, y que no nos podemos fiar de ellos.» Esta acusación es cierta de muchas escuelas. La gimnasia les hace ser falsos con mucha más eficacia que el departamento de ética les enseña a ser honrados.

Bajo las condiciones del juego en la calle, la fuerza hace el derecho. Casi siempre tiene la ventaja el mayor de quitar las cosas al pequeño. Generalmente, tiene la ventaja de hacer trampas en el juego. No podemos esperar altas concepciones del honor bajo estas condiciones. Ninguna co-

munidad de adultos puede existir sin dirección una semana. Retírese la policía y las prisiones, los jueces y jurados; déjese a cada cual que haga lo que quiera, y que el más fuerte quite las cosas al débil, y tenemos esencialmente las condiciones bajo las cuales juegan los niños. Cuando colocamos al director en el campo, colocamos al árbitro en el juego. El árbitro hace que la trampa no sea ventajosa, y muy pronto se desarrolla un sentido de arte y pericia en el deporte que dice lo que es inhumano. Se tiene que ganar el juego por el esfuerzo y la pericia propia. Las trampas son el recurso del débil. QUITAN la victoria al vencedor y se la dan al que no la ha ganado; no es de deportista ni está bien. Las trampas son un manantial continuo de disputas entre los niños, y el que hace trampas queda imposibilitado de adquirir habilidad, porque no pone toda su atención en jugar con pericia, sino en violar las reglas. Los niños no tienen nada que ver con los negocios ni con la honradez financiera. Su honradez es la de las relaciones personales, que casi siempre ocurren en el juego.

*El cigarrillo.*—Hay una gran cantidad de fumadores en nuestras grandes ciudades. Los niños van constantemente a los campos de juego con los cigarrillos, hasta que se dan cuenta de que no está permitido. Los campos de juego evitan en gran parte el fumar, por ofrecer otros ideales. El fumador habitual está casi siempre propenso a ser un pálido, anémico, encanijado y degenerado, que en los rincones de las calles piropea a las niñas y mujeres que pasan. En casi todos los sentidos es lo opuesto al tipo del niño que hace deporte. Le gusta asistir a las luchas atléticas, como su prototipo en Roma iba a la exhibición de gladiadores, pero generalmente no toma parte en ellas.

El cigarrillo parece que tiene una acción directa sobre el corazón y los pulmones. Para un fumador es difícil ser atleta, porque los órganos irregularizan el corazón y causan con frecuencia palpitaciones. Evita el desarrollo de una capacidad pulmonar adecuada. Los exámenes físicos efectuados en Yale, durante una larga serie de

años, indican que el término medio de los fumadores tienen una capacidad pulmonar de 30 pulgadas cúbicas menos que los no fumadores. Este resultado no se ha encontrado en otros colegios; pero sea verdad o no, en general se está de acuerdo en que la acción de los cigarrillos es perniciosa para el corazón y los pulmones de los jóvenes fumadores.

En los períodos de ocio es cuando los niños forman la costumbre de fumar. El juego organizado evita una gran parte de ocio. El niño fuma, probablemente, porque lo hace el golfillo con el que se junta. El campo de juego le da ideales diferentes de caballeridad. Aprende pronto que si ha de tener éxito en el deporte y no hay otros laureles tan tentadores, tiene que abstenerse de fumar, porque los cigarrillos le «quitan la dirección».

*La bebida.*—Otra mala costumbre, para cuya desaparición sirve el juego organizado, es la bebida. El campo de juego que esté abierto de noche es el rival más afortunado de la taberna. En las partes más apiñadas de nuestras grandes ciudades, la taberna es el club de los pobres; van allí, principalmente, por razones sociales. Con la apertura de los campos de juego, que les proveen de deportes, tienen otro sitio donde ir. Tienen otros intereses que absorban su pensamiento y toda una nueva serie de ideales, que son opuestos a los ideales de la taberna. Los dueños de las tabernas se quejan generalmente de que los campos de juego y los centros sociales estropean su negocio. Los deportes son casi el interés más intenso de los adolescentes, y el joven sabe que —o una cosa, u otra— no puede beber mucho y ser un deportista. Los deportistas de algunos colegios beben, pero lo dejan tan pronto como van a entrenarse, porque saben que la bebida puede comprometer sus probabilidades de éxito. Si hay en el campo de juego un director físico o un tipo correcto, estos jóvenes ven en él un deportista con éxito que no bebe. Es probable que influya en ellos hacia la abstinencia.

En una investigación que se hizo en Nueva York hace dos años, se encontró

que había unos quinientos clubs en la parte Este de la ciudad. Un club típico de treinta miembros y de 50 cms. a la semana se les quitó, y se buscó otro sitio para reunirse. Se encontró que casi no había habitaciones a propósito para estas reuniones, excepto en combinación con tabernas. Éstas se encontraban a veces muy baratas, algunas veces de balde, pero siempre se alquilaban con la condición de que el «club patrocinase el bar».

Una gran parte de la bebida que no viene de un apetito heredado surge de un deseo de sociabilidad y de una tentativa para escapar de la presión y opresión del trabajo monótono. Es el deseo de una nueva sensación, de algo que excite el espíritu y haga que la persona se sienta vivir. Esto lo puede hacer el juego lo mismo que la bebida.

*El sexo.*—El juego emplea el tiempo que de otra manera se gasta con frecuencia en chismografía obscena y en planear aventuras dudosas. Gasta la energía que en otro caso va a la disipación. Promueve a la par una fatiga sana que no busca otras aventuras, y un sueño profundo. También parece ser una expresión que sustituye a los impulsos sexuales. Los deportes fortifican la voluntad y forman un hábito de decisión instantánea. Se cree que con frecuencia la escuela pone a la juventud a merced de las tentaciones, por retrasar el proceso del juicio. En las tentaciones sexuales, «el que duda está perdido». La costumbre de retardar las decisiones pone al tentado en poder de la tentación, porque una tentación, en la que se ha recreado uno, casi siempre se accede a ella.

Jane Addams dijo en su discurso de Chicago, en el Congreso del Juego: «La diversión es más fuerte que el vicio, y sólo ella puede suprimir el deseo de éste. Vemos a nuestro alrededor mucho vicio que es meramente un gusto por la diversión «mal encaminado», la expresión ilícita de lo que podía ser, no solamente un placer normal y recreativo, sino un instrumento en el avance de la moral altamente social.»

En los recientes estudios que se han hecho del comercio de esclavos blancos en Nueva York, se ha encontrado que uno de

los sitios principales de reclutación son los cafés cantantes. Más del 90 por 100 de los cafés cantantes de Nueva York están sobre tabernas y estas salas las tienen a medias sin pagar, pues se espera que las bebidas paguen por su uso. Las jóvenes que provienen de casas que consisten en dos dormitorios y una cocina, no podemos esperar encontrarlas aquí. Por lo tanto, ellas se reúnen en la calle, en los bancos de los parques y en los cafés cantantes. El café cantante es una institución mala, porque la bebida, la conducta singular y la naturaleza de la gente que la frecuenta, someten a la joven a malos influjos. El campo de juego, que está alumbrado de noche, de manera que las niñas puedan ir allí a sus ejercicios y recreos, y que tiene allí una casa para que se puedan hacer la gimnasia y otros deportes durante el invierno, ofrece la alternativa más afortunada del café cantante que se ha ensayado en ningún sitio. Al año de abrirse en Chicago, en West Park No. 2, un pequeño campo de juego en el West Side, dentro del mismo kilómetro de este campo, se cerraron cuatro cafés cantantes. El campo de juego ofrece la oportunidad social, el ejercicio y el recreo que necesita la joven que trabaja. Cuando la ciudad no les provee de esto, casi las únicas oportunidades que tiene para satisfacer estos deseos naturales son ir a los cafés cantantes y a los cinematógrafos, y las dos cosas pueden ser malos influjos.

No importa mucho, sin embargo, que retiremos a los niños de las tentaciones, si sus espíritus siguen aún pensando en ellas. El juego organizado del campo de juego, donde el partido de hoy lleva al partido de mañana, y el interés se hace intenso, es uno de los influjos más fuertes para apoderarse del pensamiento de un niño y evitarle los caprichos malsanos. Desgraciadamente, el juego sin organización no tiene este poder sobre el niño, porque no tiene futuro. El juego de aficionados no lleva a otros juegos, y no hay razón para que le importe particularmente que el equipo (*team*) al que pertenece aquella tarde, gane o no.

(Concluirá.)

## REEDUCACIÓN DE LOS MUTILADOS DE LA GUERRA

El Instituto de Santa Isabel, en Lisboa,  
por la profesora D.<sup>a</sup> Alicia Pestana.

Una de las modernas ideas que pronto entrarán en la legislación de todo país civilizado es el reconocimiento del *derecho* que tiene el mutilado de la guerra a una reeducación profesional.

Sábase en qué manera la inacción, la inaptitud, lleva al mutilado a los desastrosos senderos del vicio, y, según las estadísticas del profesor Luigi Ferragini, se ha llegado ya a los resultados siguientes: De los inválidos de la guerra, sólo el 20 por 100 pueden, en absoluto, considerarse profesionalmente ineducables; de los 80 por 100 que quedan, 45 por 100 pueden considerarse como susceptibles de readquirir una aptitud tal que les permita ganar lo que gana un obrero normal.

Establecidas estas premisas, llégase lógicamente a esta conclusión: La obligación de ir a la guerra sobrentiende el derecho del mutilado a una reeducación que le permita ser reintegrado en la comunidad efectiva de los seres válidos que trabajan.

En estos momentos, todos los países beligerantes ponen minucioso empeño en la resolución de tan interesante problema. Vemos ya un plantel de notables especialistas consagrados a estudiar el caso desde sus diferentes aspectos, pudiendo hasta predecirse que, alejadas las tristes contingencias de la guerra actual, aquellas nuevas escuelas habrán de subsistir como institutos especiales destinados a la reeducación profesional de los lisiados por enfermedad o por accidente.

Hoy por hoy, la reeducación de los mutilados de la guerra se hace sin perjuicio de las pensiones a las que las leyes actuales les dan derecho.

En la reeducación hay dos ramas que, según la preponderancia dada a una o a otra, han esbozado ya dos sistemas, dos procedimientos, dos teorías. Son, en el fondo, cosas distintas la *reeducación funcional* y la *reeducación profesional*.

En la reeducación funcional, el papel principal pertenece al médico; en la reeducación profesional, el principal agente es el pedagogo, el maestro. Aquélla pone su mayor confianza en la prótesis, la adopción de aparatos, más o menos complicados, como piernas, brazos y manos artificiales; ésta, relegando a segundo término la ejemplaridad de los aparatos protéticos, busca llegar por las vías más sencillas y más prácticas al objeto perseguido: el trabajo profesional como medio de ganar la subsistencia.

Debe citarse el Dr. Amar, director del *Laboratoire des recherches sur le travail professionnel au Conservatoire National des Arts et Métiers*, como una de las personas que más enérgica intervención están desplegando en la reeducación de los mutilados de la guerra actual, sobre todo por lo que se refiere a la reeducación funcional. Ha creado y aplicado aparatos de gran precisión, algunos verdaderamente maravillosos, para obtener una medida rigurosa de la cantidad de movimiento en una unidad de tiempo. En este laboratorio tiene la mayor importancia la ficha de aptitud, según la cual, atendiendo a la velocidad de uno u otro movimiento logrado, se elige, como si dijéramos *automáticamente*, la profesión que conviene, sin atender para nada a los gustos y vocación del interesado. Además de otros inconvenientes que saltan a la vista, los aparatos protéticos adoptados son caros y se descomponen fácilmente.

El Dr. Konindjy, director técnico de la Sección funcional del hospital de Val de Grâce, defiende la educación funcional por medio del trabajo. Empléanse también aquí aparatos más o menos complicados, que, como en todas partes, son muy poco del gusto de los interesados. La profesión es también elegida por el director. En este importante hospital hay divisiones anejas, donde se hacen mantas para las trincheras, pañuelos para los soldados, sacos de cáñamo y juguetes. Los enfermos ganan un tanto a la semana, según el trabajo que producen, como aliciente para interesarles más en su curación.

No puede negarse que en materia de prótesis se ha logrado últimamente un considerable adelanto. Son bien conocidos, por ejemplo, las manos y los brazos articulados Canet, y el llamado brazo de trabajo del profesor Amar. Pero la verdad es que los mutilados dan siempre preferencia a los aparatos protéticos muy sencillos, de género muy económico, o mejor prefieren adiestrarse como pueden, utilizando, con independencia de todo aparato extraño, la parte que les queda de su miembro mutilado.

Por ello, persona de tanta competencia como el Dr. Bourrillon, director del *Institut Professionnel des Invalides de la Guerre*, (París, Vincennes, Saint Maurice), escribía en 1916, en su libro *Comment rééduquer nos invalides de la guerre*; «Je n'étonnerai donc personne en disant que les amputés adoptent plus volontiers les moyens élémentaires, les modestes appareils, que ces machines inquiétantes qui deviennent pour beaucoup de véritables instruments de torture». En *Saint Maurice*, es el alumno quien elige la profesión.

El Dr. Carle, de la escuela Rachais, de Lyon, también afirma: «Mieux vaut donc, en prévision de toute éventualité, que l'ouvrier sache tirer parti de ce qui lui reste.»

En las mismas escuelas donde se impone el empleo de los aparatos de prótesis para todos los casos, ciérranse con frecuencia los ojos, permitiendo que los mutilados trabajen empleando sólo la parte que les queda del miembro mutilado.

La iniciativa de la fundación de una escuela de reeducación profesional en Lisboa débese a la *Cruzada de las mujeres portuguesas*.

En Junio de 1917 ya estaba de vuelta en Lisboa una Comisión de doctores que había sido encargada de ir a Francia a visitar varias escuelas y tomar parte en la Conferencia interaliada, sobre reeducación profesional de los mutilados de la guerra, en la que actuaba como presidente el Ministro de Instrucción pública de Bélgica.

Las distintas secciones de este Congreso funcionaron bajo la dirección de consagrados especialistas. La sesión de clausura celebróse en la admirable escuela de reeducación del frente de batalla de Port-Viller, en la región del Sena, a cuatro horas de tren de París. Allí, en distintos pabellones, construidos en medio de un hermoso bosque, aprenden hoy variadas profesiones más de 1.000 mutilados de la guerra.

Uno de los votos de esta Conferencia fué el de que en los hospitales para tratamiento de heridos por los procedimientos quirúrgicos, se establezca, al lado de los servicios médicos de reeducación funcional propiamente dicha, un servicio pedagógico con vistas, no sólo a la curación funcional, sino asimismo a la preparación para la reeducación profesional.

La misión médica portuguesa visitó las escuelas de París, Lyon, Tours y Burdeos, y la exposición del Grand Palais. De esta misión, en compañía de otros distinguidos médicos portugueses, formaba parte el Dr. Costa Ferreira, director de la *Casa Pia* de Lisboa, admirable institución que, en sus complejísimas atribuciones, es uno de los más acabados ejemplares de los progresos de la función educativa en Portugal.

Por el mismo tiempo—Enero-Marzo de 1917—iba a Francia el distinguidísimo profesor de la misma *Casa Pia*, Sr. Paliart Pinto Ferreira, encargado especialmente de estudiar la reeducación de los mutilados de la guerra en aquel país. En Junio de aquel año, el Sr. Pinto Ferreira entregó al director de la *Casa Pia* una interesantísima Memoria, resultado de sus estudios.

Cuando llegaron a Lisboa los primeros mutilados de la guerra, el Instituto de Reeducación, en Arroyos, no estaba todavía concluido. Subsanoóse la dificultad, instalando en el *Instituto Médico-Pedagógico de Santa Isabel* (anejo de la *Casa Pia* para niños física y mentalmente defectuosos) una sección destinada provisionalmente a los servicios de la guerra. (Decreto núm. 3.751.)

¿Para qué sirve hoy día el *Instituto Médico-Pedagógico de Santa Isabel*? Toma-

remos la contestación del reciente folleto, oficialmente publicado en inglés *Wounded of the war at the Institut of Santa Isabel*. «Para recibir a los mutilados, para examinarlos y hacer entre ellos la conveniente selección, con vista a su educación moral, intelectual y preprofesional. Y asimismo para la formación de un registro oficial destinado a la organización de estadísticas referentes a los mismos enfermos mutilados. Después de lo cual, les será ofrecida a cada uno una solución para el porvenir. Los que sólo llegan al Instituto moralmente deprimidos, reciben el auxilio moral que necesitan hasta encontrarse en condiciones de volver a sus hogares.»

Cuando todos los servicios estén debidamente instalados, los enfermos que necesiten tratamiento quirúrgico irán al hospital de Campolide; los destinados a la reeducación profesional irán al Instituto de Arroyos; los ciegos irán a las escuelas especiales de ciegos, y los sordos quedarán en Santa Isabel.

El tiempo de observación y de experiencias en el Instituto de Santa Isabel no es, en ningún caso, de menos de 15 días. Durante ellos, el mutilado ocúpase en ejercicios que son como un prólogo para la profesión a la que va a dedicarse.

Confiada a varias competencias médicas la obra técnica del Instituto de Santa Isabel, no puede dejar de ser digna de su gran responsabilidad contraída con la nación. Pero creo, además, no equivocarme al afirmar que la nota característica de esa labor fecundísima será la de un elevadísimo tono moral.

El alma de las cosas, el espíritu sutil que las alienta, proviene de la ideología de los que tienen a su cargo el ponerlas en pie.

El Dr. Costa Ferreira, más aún que médico habilísimo, es un consumado pedagogo. Su ciencia, la que él ha especializado con más amor en todo el curso de su laboriosa existencia, es la ciencia de la educación, cuyos principios subordina siempre a algo superior que está en la misma naturaleza de las cosas.

De cómo serán atendidos los mutilados en el Instituto de su dirección, dicen algo

estas palabras de un artículo suyo publicado en *A Capital* de 4 de Octubre de 1917: «En la reeducación de los heridos, la fisioterapia tiene un papel importante, pero el de la psicoterapia no le es nada inferior. Han de conocerse los órganos de locomoción para saber tratarles, pero es igualmente indispensable saber cuidar del cerebro que los mueve, los coordina y hace uso de ellos... Hablando de músculos y de huesos y sus movimientos, no debemos olvidar que existe un alma, y que si la reeducación tiene que ver con los órganos del movimiento, no tiene menos que ver con lo que determina el movimiento, le regulariza y le emplea: el cerebro y el espíritu. Jamás debemos perder de vista que tenemos delante, no un motor, sino un cuerpo humano, y en ese cuerpo, un alma... La voluntad de los heridos desempeña un gran papel en su reeducación. Puede seguirse la técnica más perfecta, hacer que se practiquen los mejores ejercicios y, sin embargo, fracasar por completo en la reeducación, solamente porque al herido no le plazca ser reeducado. En cambio, un enfermo mutilado, hasta en el caso de los heridos más graves, puede, por sí solo, con los recursos físicos que le quedan, y ayudado nada más que de su ingenio, llegar a valer más que muchos hombres enteros de cuerpo, pero sin la voluntad para trabajar ni la necesaria atención para aprender.»

Relativamente al empleo de aparatos, escribía el Dr. Costa Ferreira en un artículo publicado en la *Medicina Contemporánea* (1916): «Casi me atrevería a decir que la prótesis más útil en materia de reeducación profesional es, principalmente, la prótesis psíquica, si puede llamarse así a los artificios que inventan, y de los que se sirven los estropeados y mutilados para, sin auxilio extraño, acomodarse a sus varias mutilaciones.»

Y en la citada Conferencia interaliada, manifestó, siempre con valentía, la misma opinión: «Me plaçant toujours au point de vue pédagogique, je dirai qu'il me semble que la principal aspiration du rééducateur doit être de mettre son élève en état de se servir le plus possible des res-

Sources qui lui restent, indépendamment d'un ensemble d'appareils coûteux, compliqués, peu commodes et sujets à de fréquentes pannes.»

Por lo de la elección de la profesión, el Dr. Costa Ferreira, en la coherencia de estas ideas, considera factor de primera importancia la voluntad, el gusto, la preferencia del mutilado. Y, con incansable insistencia, pone de relieve las ventajas de aprovechar lo más posible los *automatismos profesionales anteriores*, que siempre constituirán una aptitud latente, aun cuando los correspondientes miembros hayan desaparecido.

Con lo que queda dicho, creo se puede formar alguna idea de lo que representa el Instituto de Santa Isabel en el conjunto de responsabilidades que Portugal ha querido tomar ante la guerra actual.

## POLÍTICA PEDAGÓGICA ESPAÑOLA (1)

por D. Alejandro Roselló,

Diputado a Cortes.

(Conclusión.)

Las necesidades de la instrucción primaria no están debidamente atendidas en España. No hablemos ya de las escuelas de párvulos del tipo de Jardines de la Infancia, como la que tenemos en Madrid. En el año 1909 (me refiero a esta fecha, porque es la en que tomé los datos) tenía Bruselas 14 Jardines de la Infancia, mientras que en Madrid hay uno solo. Sería necesario crear muchos para que miles de niños recibieran la primera educación integral, cíclica; recibieran educación física mediante los juegos adecuados y aprendieran los primeros elementos de trabajos manuales, que deberían seguir en la escuela de instrucción primaria. Todo eso está por hacer y debe ser objeto de la preocupación del Sr. Ministro de Instrucción pública.

Pasemos a la escuela primaria y demos por sentado que hay 30.000 en España,

donde, por lo menos, la quinta parte de la población está en edad escolar. Son, por consiguiente, 4.000.000 de niños los que deben recibir la primera enseñanza, y es notorio que una gran parte de ellos no puede ir hoy a la escuela por falta de maestros y de locales. Cerrar los ojos, o poner la cabeza bajo el ala para no verlo, no es cumplir la función de Gobierno ni responder a los anhelos y necesidades del país en circunstancias tan graves y apremiantes como las que atravesamos.

Suponiendo que cada maestro (cuando hablamos de escuelas hablamos de maestros, porque en la escuela graduada, para este cómputo, hay tantas escuelas como secciones) pueda educar a 50 niños, queda sin posibilidad de recibir educación más de la mitad de la población escolar.

¡Cuántas veces he dicho y repetido yo esto! Y cuantas veces tenga necesidad de volver a repetirlo, lo haré; porque aquí no se trata de lucimiento personal, ni de asombrar a las gentes con cosas nuevas; se trata de mover los corazones y de despertar las inteligencias, a ver si conseguimos que todos los niños reciban la instrucción necesaria. Hay millones de niños que están en la calle porque faltan escuelas, y hay pueblos donde no ha habido jamás escuela; por consiguiente, lo interesante es que haya maestros y maestros bien preparados, bien educados, y los que no tengan escuela donde cobijarse, los que no tengan edificios, mientras éstos se construyen, puede S. S. emplearlos en escuelas de temporada, en misiones pedagógicas, en que vayan a predicar la buena nueva para que las gentes comprendan que es indispensable la educación, y que todos cuantos sacrificios se hagan en este sentido son remuneradores.

Puede calcularse en la quinta parte del Censo la población escolar, que, por consiguiente, alcanza a la cifra de 4.000.000 de niños; y considerando que el número de escuelas que hay en España pueden albergar decorosamente hasta 1.500.000, quedan 2.500.000 niños sin tener cabida en establecimientos elementales de educación. En consecuencia, hay necesidad de crear

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

hasta 50.000 escuelas más de las que hay, y para esto se necesita preparar rápidamente el Magisterio que haya de regir estos establecimientos. No puede pretenderse que se improvise un número tan considerable de maestros; pero es bueno que el Gobierno se preocupe de la cuestión y que piense que para resolver el problema en 20 años necesita crear 2.500 escuelas anuales, cosa que solicitábamos ya muchos diputados en la campaña que hicimos en 1907, considerando que era un problema ya entonces inaplazable. Si se nos hubiera atendido, creo yo que a estas horas se tocaría el resultado, pues habría en España 25.000 escuelas más, que habrían influido en la cultura y educación nacional, y no se daría el caso, como ocurre ahora, de que aquí se levanten las personas más caracterizadas de la política española, una para decir que no tenemos Ejército; otra, que no tenemos Marina; la de más allá, que no tenemos Ciencia; otras, que falta ciudadanía y que hay que hacer esfuerzos para conseguirla, sin que ninguna confiese que de lo que realmente carecemos es de la educación, que es la misión de la escuela.

Para conseguir la creación de las necesarias, admitiendo que no se pueden crear sin tener el personal adecuado, debe irse a su preparación con actividad, contando con el que se forme y con el que se reeduce, mediante una acción universitaria intensa, como se hizo, por ejemplo, en Cuba cuando se enviaron a la Universidad de Harvard, de una sola vez, 1.200 maestros.

Urge subsanar una deficiencia en la enseñanza de las escuelas primarias, haciendo obligatoria la educación cívica, la cual se omite, a pesar de que en las leyes del tiempo de Carlos III se exigía que se atendiera a la enseñanza de las costumbres cívicas, y en la Constitución de 1812 se equiparaba la enseñanza cívica a la moral y religiosa, ordenando que en los establecimientos docentes de todos los grados se atendiera a la par a una y otra.

Debe preocuparse también el Sr. Ministro de Instrucción pública de reorganizar la Inspección, aumentando considerablemente el número de Inspectores, lo mismo

los de instrucción primaria que los superiores, siendo tan exigente para su formación y para su cultura como conviene a las funciones que han de desempeñar, mas cuidando igualmente de su vocación y de sus circunstancias morales para cargo tan delicado, a fin de que puedan, no sólo influir en mantener el espíritu educador de los maestros, sino también esparcir en la nación el amor a la cultura y al cumplimiento del deber. Para la educación y la reeducación del Magisterio, porque la educación es permanente, y dura tanto como la vida, hay que pensar en el organismo al cual haya de confiarse semejante labor.

Así como a la Junta de Ampliación de Estudios se le ha encomendado la dirección de algunos Centros de enseñanza, la selección de los aspirantes a pensiones, y ahora, mediante el Instituto que se ha de ensayar, la formación del futuro profesorado de segunda enseñanza, conviene seguir este movimiento descentralizador, resucitando aquella Junta, para fomento de la educación nacional, que pereció a manos de uno de sus antecesores, y creando otra Junta similar, para la preparación del personal y para la organización de todo lo que se refiere a la enseñanza técnica. Esas Juntas, bajo la inspección del Ministro, no pueden menos de dar un resultado digno de encomio, como lo ha dado la Junta de Ampliación de Estudios. El Ministro tiene, por su alta inspección, la facultad de disolverlas, reorganizarlas o modificarlas, siempre que no cumplan el fin para que fueron creadas.

Voy rápidamente a tratar de otros puntos capitales de una política pedagógica, pasando ligeramente sobre aquellos que ya han tratado otros oradores.

Uno de los que se han discutido es el referente a la segunda enseñanza. Yo no creo que la segunda enseñanza sea cosa distinta de la primera; es su continuación: los niños deben pasar de los jardines de la infancia a la escuela de primera enseñanza, sin solución de continuidad, y de ésta al Instituto de segunda enseñanza, como desarrollo natural de la primera, pues es

evidente que la primera enseñanza y la segunda significan una educación común para todos los ciudadanos, y, por tanto, la segunda enseñanza debía ser obligatoria, aun para los que siguen carreras especiales, incluso para los que han de seguir carreras militares; todos los ciudadanos españoles debían recibir un fondo de educación común, para tener un espíritu creado al calor de una misma cultura, y, sobre todo, para sentir claramente las responsabilidades que imponen las obligaciones cívicas. Los últimos años de la segunda enseñanza, que debe prolongarse hasta los 18 ó 19 años, pueden ser de especialización, habiéndose consagrado los cinco o seis primeros a cultura general. Esto trae como consecuencia el acortar las carreras, porque los años de preparación que se tienen en las Universidades deben ser los de especialización del Instituto, dejando a la Universidad la enseñanza profesional y la investigación científica.

Partiendo de estas bases, me parece bien la iniciativa de S. S. de crear un Instituto de ensayo, que para mí tiene la significación principal de ser una Escuela Normal para futuro profesorado de segunda enseñanza, o para reforma del que existe, respetando derechos adquiridos y categorías administrativas, sin los cuales habría sido más práctico elegir libremente el personal docente.

Si éste es el sentido, es evidente que el ensayo no excluye otros. Precisamente, en el decreto refrendado por S. S. se declara que todos los Institutos tienen el campo abierto para tomar las iniciativas que crean conducentes al desarrollo de la enseñanza. Esto me anima a recordar una enmienda que hace años presentamos varios diputados para que se ensayara en los Institutos de segunda enseñanza el sistema tutorial. Lo que ha creado S. S. se parece mucho a este sistema, en cuanto aprovecha grupos de niños y niñas de la Residencia de Estudiantes para base de la población escolar; pero el sistema tutorial es algo más familiar, es más íntimo, porque es la convivencia de un número reducido de discípulos con sus profesores.

Como estos ensayos no son contradictorios y todos tienden al mismo fin, dejo a la apreciación de S. S. esas orientaciones, que someto a la consideración del Congreso,

El decreto creando el Ministerio de Instrucción pública dejó a cargo del titular de esta cartera, no únicamente lo que tiene ahora, sino algo más, porque dice, en su art. 2.º, que el Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes entendería «en lo relativo a la enseñanza pública y privada, en sus diferentes clases y grados; en el fomento de las Ciencias y de las Letras, Bellas Artes, Archivos, Bibliotecas, Museos, etc.» Es decir, que a cargo del Ministerio de Instrucción pública quedaron las que se llaman escuelas especiales, que luego han pasado otra vez a depender del Ministerio de Fomento. No se comprende, en realidad, la razón de este cambio, como no se comprende que estén esparcidos en muchos Ministerios ramos que son, realmente, de la competencia del Ministerio de Instrucción pública, y que éste debía tener en su mano y a su disposición, como, por ejemplo, la protección a la infancia y muchos otros.

Respecto de las carreras especiales, conviene alguna indicación. Creo que las carreras especiales, como todo lo que atañe a la enseñanza, debería depender del Ministerio de Instrucción pública, y que deberían ser carreras libres, escogiendo el Estado para su servicio a los funcionarios que creyera más competentes, mediante una selección parecida a la que emplea con respecto a las demás carreras.

Las carreras especiales no son las menos necesitadas de reforma. Es evidente que hay que pensar en dotar a España de una ingeniería de más práctico sentido, que aun sin la superior cultura que hoy tienen los ingenieros, dé mayor rendimiento, sea más modesto y tenga menos propensión a la burocracia.

Las escuelas que preparan para varias de estas carreras, al parecer adolecen del vicio del absentismo que en nuestros campos se padece. Así, por ejemplo, la de Minas, funciona en Madrid, donde no hay mi-

nas; la de Montes se ha alejado recientemente de los montes, etc. En esto convenría restablecer la normalidad. Estando, como están, al frente de los Ministerios de Instrucción pública y de Fomento dos hombres educados tan a la moderna, que sienten las necesidades actuales de la vida en España, no creo difícil que pudieran ponerse de acuerdo para remediar este daño.

Entre las escuelas especiales que no dependen de otro Ministerio, que dependen directamente del de Instrucción pública, hay unas sobre las cuales quiero llamar la atención; me refiero a las Escuelas de Náutica. Hasta el presente no hay consignación en el presupuesto para pagar esas escuelas, cuando se trata de una obligación indiscutible, que debe pesar exclusivamente sobre el presupuesto del Estado.

Esto no solamente lo reclaman navieros, capitanes y pilotos, sino que lo reclaman además los obreros náuticos, los obreros de industrias marítimas, que dicen, con razón, que así como los obreros de las industrias terrestres tienen las Escuelas de Artes e Industrias para recibir cierta educación, ellos deben recibirla en las Escuelas de Náutica, que están, unas, abandonadas, y otras, sostenidas con fondos de las Diputaciones, cobrando el Estado las matrículas:

Creo que, respecto de estas Escuelas—cuya necesidad no hay que encarecer, como no he de encarecer la conveniencia de que funcionen bien y pronto, precisamente porque se trata de un personal que muy difícilmente se educa y que no se improvisa—no debería esperar S. S. a la formación del nuevo presupuesto, porque es una cuestión de tal trascendencia, de tal urgencia y de tal gravedad, que habrá que ver si hay posibilidad de pedir un crédito extraordinario para incorporar las Escuelas de Náutica al Estado, creando las que, como la de Palma de Mallorca, son de las más necesarias.

Sobre Universidades ha hablado elocuentemente mi amigo el Sr. Azcárate, y yo no he de entrar en el examen de las cuestiones que sobre Universidades se han plan-

teado; he de limitarme a decir que, así como para la autonomía municipal o regional, lo primero y lo fundamental es la creación de las haciendas locales; así, para las Universidades, lo que hay que procurar, en primer término, es la formación del patrimonio universitario, bien dejándoles derechos que puedan cobrar, bien subvencionándolas, bien creando de cualquier modo ese patrimonio, sin el cual no hay iniciativa ni autonomía posibles.

Yo no me preocuparía en publicar un decreto o una ley que estableciera y regulara la autonomía de una manera general o uniforme; me limitaría a respetar todas las iniciativas que tuviesen las Universidades, amparándolas y fomentándolas siempre que fuera posible, y la autonomía nacería espontáneamente, como debe nacer, como una manifestación de la vida interna de estos Centros de enseñanza, digo mal de enseñanza, de estos Centros de educación y de investigación, que esto es lo que realmente debieran ser, además de escuelas profesionales.

No creo que se pueda regatear a las Universidades todo lo que sea necesario para nutrir sus bibliotecas y para establecer sus laboratorios. No conviene crear Universidades nuevas, sino fomentar la especialización de las existentes, para que se desenvuelvan con toda la extraordinaria variedad de direcciones que convenga para ser útiles al país.

Hablando de las Universidades el Sr. Zabala, se refirió al Museo Pedagógico, y yo, en aquel momento, pareciéndome que establecía un parentesco económico entre la Institución Libre de Enseñanza y el Museo Pedagógico, me creí en el caso de interrumpirle. Luego resultó que el Sr. Zabala no se refería al parentesco económico, sino al espiritual, y sentí haberle interrumpido. El Museo Pedagógico nada tiene de particular que naciera por inspiración o consejo de la Institución Libre de Enseñanza; pero fué creado a imagen y semejanza de los que existen en el extranjero, estando dirigido por personas que han entrado mediante oposiciones difíciles. El director de ese establecimiento, cuando hizo

oposiciones para el cargo que desempeña, era ya catedrático.

Añadía el Sr. Zabala: «Este Museo Pedagógico cuesta 50.000 pesetas». A mí me parece muy barato, teniendo en cuenta que el Museo Pedagógico, entre otras muchas tareas, tiene a su cargo una biblioteca, que es tal vez la primera biblioteca circulante que ha habido en España, la primera biblioteca cómoda, donde además de libros hay bibliotecarios que aconsejan y dirigen, permitiéndose a los lectores que se lleven los libros a sus casas. En esta biblioteca, hace 10 años, se extendían de 28 a 30.000 papeletas, y en estos últimos años se han extendido más de 90.000; está abierta al público desde las nueve de la mañana hasta las cinco de la tarde, todos los días, incluso los festivos, exceptuando los domingos, y resulta, en consecuencia, que ese Centro está muy necesitado de personal, toda vez que el de su dotación tiene que consagrarse a la biblioteca, sin que haya posibilidad de abrir otra sala, ya preparada, y que se llenaría, como lo están siempre las que hay, pues maestros, catedráticos, opositores y otras personas que se dedican a toda clase de estudios, y especialmente a los pedagógicos, ocupan totalmente las salas de aquella biblioteca.

Ya descartado esto, vamos, con la concisión que es debida, a un punto que considero importante para España, y que preconizaba para Francia, a pesar de su adelanto científico, el Dr. Roussy con el nombre de «Presupuesto de la ciencia». En nuestro presupuesto no hay ni sombra de algo parecido. Me parece inexcusable añadirle un capítulo con el epígrafe «Para el fomento de la ciencia». Para los que se dedican a estudios literarios, hay bibliotecas, o debería haberlas, en calidad y número suficientes; pero para los que quieran consagrarse a la investigación científica, que es una cosa cara, para los voluntarios de la ciencia que carecen de recursos, la empresa es imposible.

Hay en nuestras Universidades laboratorios a los cuales se llega después de estudios escalonados; no puede ir el que quiere. Los hay abiertos con un espíritu

más amplio, como, por ejemplo, el que existe en nuestro Museo de Ciencias Naturales, donde es admitido el que llegue con deseo de trabajar; pero es necesario multiplicar y popularizar estos laboratorios. La investigación científica es cara, porque se necesitan locales, combustibles, agua, electricidad, fotografía, reactivos, animales, en fin, una porción de elementos que son imprescindibles, y para los que quieren dedicarse a las ciencias de investigación ha de haber medios gratuitos, a fin de que todo el que tenga condiciones para ello pueda hacer su labor con el auxilio y el amparo del Estado.

Estoy completamente de acuerdo con el propósito de no emprender ninguna reforma sin contar con personal preparado al efecto; pero el personal para dirigir estos laboratorios podría prepararse rápidamente acudiendo a las fuentes conocidas. Al frente de estos establecimientos o laboratorios no deben colocarse sino personas competentes, y no me refiero a la competencia académica u oficial, sino a la probada, a los que se sepa de seguro que han de dar resultado.

La necesidad de crear investigadores, gente que se dedique al cultivo de la ciencia pura sin más fin que la misma ciencia, no es únicamente por el interés de levantar el estado cultural del país, sino que tiene una repercusión inmediata y notable en la prosperidad material, en la riqueza pública. Séame permitido recordar un dato que ya cité en otra ocasión.

Antes de la guerra que está asolando al mundo, N. Lippmann, que era presidente de la Sociedad francesa para el Fomento de las Ciencias, al inaugurar el Congreso de Lyon, dió la voz de alarma, como la había dado antes el P. Didot, respecto de las Universidades alemanas, diciendo que Francia había sufrido una derrota perdiendo la industria de la fabricación de colores de anilina, precisamente por falta de investigadores, y que en Alemania las grandes fábricas tenían un número de investigadores, de hombres consagrados únicamente a la investigación de la ciencia pura mayor que el número de técnicos en cada

fábrica. Y citaba la de Zeiss, que tenía 14 doctores en Ciencias, haciendo únicamente trabajos de gabinete, no trabajos técnicos; y otras, que tenían 50 profesores consagrados a investigaciones puras de la Química por 30 técnicos; alguna que tenía 14.000 volúmenes en su biblioteca; otra que gastaba 150.000 francos al año en cristalería científica. Y decía que esto no impedía que esas fábricas dieran dividendos de 20 ó más por 100, que cada año registraran la propiedad de productos nuevos o de sucedáneos, y que habían conseguido arrebatarse a Francia el cetro industrial, creando en Alemania una gran prosperidad. Aquí ocurre precisamente lo contrario: la industria española no tiene investigadores, como no los tienen apenas las Universidades.

Voy a terminar diciendo que el objeto de la interpelación tiende a intentar que se cree en favor de la obra una corriente de opinión que sirva de estímulo, de amparo y de argumento para la redacción del presupuesto; para que el Gobierno se convenza de que no es posible desconocer los anhelos de la opinión pública ni desdeñar la reclamación resuelta, decidida, que hacemos todos para que el nuevo presupuesto sea un presupuesto orgánico, ponderado; para que no sea un presupuesto en que estén hipertrofiados unos miembros y atrofiados otros, sino un presupuesto en que haya correlación entre todas las necesidades de la vida, hecho serenamente, tranquilamente, virilmente; es decir, sin dejarse influir por exigencias, por justas que sean; porque aunque las exigencias formuladas o que se formulen sean justas y correspondan a verdaderas necesidades, no es posible desatender aquellas otras necesidades primordiales que son las que mantienen la vida. Es necesario hacer un presupuesto para fomentar la vida, no para prepararnos a bien morir.

Su señoría debe tener en cuenta, como aspiración común, que todas las instituciones que sirven para la gloria, para la defensa y para la prosperidad de un país, por dignas que sean de apoyo y de simpatía, serían completamente estériles y fantásti-

cas si no fueran la traducción de las energías interiores de la Nación. Una gran escuadra no es fuerza si no hay en el interior de la Nación riqueza, vida, savia para mantenerla a flote; un gran ejército no es tampoco una salvaguardia si no hay espíritu de virilidad, de trabajo, de laboriosidad, de industria, de patriotismo en el país para sostenerle y alentarle. Hemos de ir, por consiguiente, a un presupuesto armónico, en el cual estén atendidas estas necesidades; y el momento no puede ser más propicio, porque el Gobierno tiene el apoyo de todos, y viene obligado, por su composición y por la categoría de las personas que lo forman, a hacer un presupuesto que no sea un presupuesto vulgar en este país donde todo lo mata siempre la vulgaridad.

## REVISTA DE REVISTAS

### ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA DEL NORTE

*The Pedagogical Seminary.*—*Boston.*

JUNIO

*Maestros viejos y maestros jóvenes,* por Elena M. Downey. — En 1903, el Doctor G. Stanley Hall redactó y circuló el siguiente cuestionario: 1. Expónganse las diferencias características entre los maestros muy jóvenes y los maestros muy viejos de todos los grados, desde el jardín de la infancia hasta la Universidad. 2. ¿Deberían establecerse limitaciones de edad para los maestros? En caso afirmativo, ¿cuáles y por qué? 3. ¿Qué efectos produce el ejercicio continuo de la enseñanza en la salud, el humor, el cariño a los métodos, la amplitud de espíritu y la inclinación a aceptar ideas nuevas? 4. ¿Qué idiosincrasias físicas, mentales y morales tienden a aumentar con la edad? 5. ¿Se observa en los maestros viejos la tendencia a perder el contacto con los niños y los jóvenes y la simpatía por ellos? 6. Los padres de 25 a 35 años, por naturaleza, son más aptos para el trato con los niños pequeños que los de 40 a 50. ¿Ocurre con los maestros lo mismo? Es decir, ¿se adaptan mejor

los maestros jóvenes a los niños pequeños y los maestros viejos a los niños mayores? 7. ¿Gana o pierde el maestro con los años? ¿Hay alguna edad en que sea mayor la aptitud para la enseñanza? 8. Descríbase, con todo el pormenor posible, un maestro o una maestra de edad madura que puedan servir de tipo, y que, con los años, hayan ido aumentando constantemente en aptitudes y en conocimientos. 9. Descríbase un maestro o una maestra de edad madura, que puedan servir de tipo, y que hayan quedado fosilizados en determinados métodos y opiniones, adquiriendo prejuicios y mostrándose hostiles a toda idea nueva. 10. Formúlense algunas indicaciones encaminadas a ayudar a los maestros a conservar el espíritu flexible y a evitar la monotonía, la rutina y la mecanización.—Las respuestas recibidas fueron clasificadas por la señorita Gulick, y de ellas entresaca la autora de este artículo las más interesantes, deduciendo las conclusiones siguientes: debe haber para los maestros un límite inferior, 18 a 20 años, y un límite superior, 60 años; las mujeres pierden más en salud y en humor que los hombres con el ejercicio de la enseñanza, pero la pérdida es, aproximadamente, igual en cuanto a flexibilidad y amplitud de espíritu; las idiosincrasias psíquicas negativas tienden decididamente a aumentar con la edad; sin embargo, los maestros viejos no tienen tantas cualidades negativas como las personas viejas en general; los maestros viejos, cuando no han perdido la elasticidad mental y el entusiasmo vocacional, son superiores a los maestros jóvenes.

*La ambidestreza y el retraso en el desarrollo del lenguaje*, por Margarita Morse Nice.—Diversos investigadores han observado que el deseo de corregir a los niños zurdos educándolos para el uso de la mano derecha, ha dado lugar a trastornos y retrasos en el desarrollo del lenguaje. Así, por ejemplo, Ballard dice que, en los 431 niños zurdos estudiados por él, encontró una proporción de 17 por 100 que tartamudeaban: todos ellos habían sido educados para el uso de la mano derecha. En cambio, entre los niños zurdos que no

habían tenido esta educación, no encontró caso alguno de tartamudez. La autora de este artículo expone varios casos observados por ella; en la mayor parte comprobó una perturbación del desarrollo del lenguaje, coincidiendo con los trabajos de educación de la mano derecha.

*Los niños escolares y la producción de materias alimenticias*, por Ping Ling. De todos los problemas que la guerra ha suscitado en los Estados Unidos, ninguno hay de mayor importancia que el de aumentar la producción de alimentos para hacer frente a las crecientes necesidades del país. En este sentido, mucho pueden hacer las escuelas, trasformando la enseñanza de la agricultura que en ellas se da, y que tiene un carácter casi exclusivamente teórico, en trabajos prácticos de horticultura, que no sólo contribuirían a aumentar la producción de alimentos, sino que, además, elevarían el valor educativo de la escuela, ofreciendo, por otra parte, a los muchachos un excelente ejercicio físico al aire libre. Comprendiéndolo así, son ya muchos los directores de escuelas que han comenzado a organizar estos trabajos, ya en terrenos de la escuela, ya en parcelas ofrecidas por autoridades o particulares, llegando en algunos casos a obtener resultados sorprendentes: así, por ejemplo, en Sioux City, las huertas, cultivadas por escolares, produjeron en el verano pasado unos 40.000 dollars. Sin embargo, no se ha llegado aún a apreciar el valor económico del trabajo agrícola de los escolares, que es mucho mayor de lo que puede imaginarse. Hay, aproximadamente, 12.000.000 de escolares de 9 a 16 años en los Estados Unidos. Suponiendo que sólo la mitad de ellos hagan trabajos de agricultura y que el producto medio del trabajo de cada alumno sea de 50 dollars al año (cálculo nada exagerado, pues en algunas escuelas este producto ha llegado a ser de 100 y hasta de 200 dollars anuales por escolar), resulta que el país saldría beneficiado en 300.000.000 de dollars al año.—Es, pues, del mayor interés que se sistematicen todos los esfuerzos aislados que ahora se llevan a cabo y que se organice oficial-

mente el trabajo agrícola de los escolares. Para ello, el autor propone el siguiente plan: 1.º Las autoridades escolares comenzarán por hacer un inventario de los terrenos y solares improductivos que haya en cada localidad y una lista de los alumnos de 9 a 16 años, con indicación del trabajo que han hecho anteriormente o que pueden hacer. Deberán también consignar, en el caso de que se hayan hecho ya ensayos de cultivo por los escolares, cuáles son los resultados obtenidos y qué modificaciones se proponen. 2.º Para cada escuela que tenga más de cien alumnos, comprendidos entre los citados límites de edad, se nombrará un profesor especial de agricultura, que nunca tendrá a su cargo más de doscientos muchachos, y cuya remuneración mínima será de 1.500 dollars. 3.º Para la mejor marcha de los trabajos, se organizarán los alumnos en grupos de 15, de la misma edad próximamente, del mismo sexo y de la misma escuela. 4.º En el mes de Setiembre de cada año se celebrará una exposición de productos en cada localidad y se harán constar públicamente los resultados de la labor de los muchachos.—Claro es que no se puede hacer un programa uniforme para todas las escuelas; pero las indicaciones que preceden pudieran servir de base, y su adaptación a las condiciones de cada localidad quedaría a cargo de las autoridades escolares.—También pueden las escuelas contribuir al aumento de la producción agrícola dispensando de asistir a las clases por algún tiempo a los alumnos dedicados a esta clase de trabajo, y así se hace ya en muchos puntos de los Estados Unidos; pero es esta cuestión muy delicada. Si las necesidades del momento obligan a permitir que los alumnos abandonen su instrucción, es preciso hacer uso de esta medida en tal forma que les perjudique lo menos posible. Por de pronto, hasta llegar a cierta edad (los 16 años, según la opinión más generalizada), no se debe conceder este permiso. Luego, con objeto de que falten el menor tiempo posible a las clases, puede seguirse uno de estos procedimientos: reducir el curso a seis meses para los alumnos que vayan a

dedicarse a los trabajos agrícolas; conceder permisos para las épocas de mayor apremio en estos trabajos (siembra, recolección, etc.); hacer cursos especiales para estos alumnos, con clases por la mañana, y dejándoles libre la tarde. Todos ellos están puestos en práctica ya, con buen resultado.—Ahora bien; para que estos muchachos puedan ser de utilidad, es preciso que salgan de la escuela con cierta preparación. Dos procedimientos son los que se están ensayando con este objeto: uno, el establecimiento de granjas especiales, en que los muchachos siguen un curso intensivo de tres semanas; otro, la introducción en el plan de estudios de las escuelas de segunda enseñanza de un curso práctico de agricultura.—En la organización del trabajo agrícola de los muchachos, la parte más difícil es la correspondiente a su alojamiento y a la inspección de la vida que llevan y sus tareas. Considerando de un modo general las condiciones del país, puede decirse que los casos más frecuentes son estos tres: 1.º Uno o dos muchachos trabajan en una casa de labor y viven en ella. 2.º Un número cualquiera de muchachos trabaja en una granja próxima al lugar en que habitan, y vive cada uno en su casa. 3.º Un grupo de muchachos trabaja en campos distantes de sus casas y habita en un campamento. En cada uno de estos casos, es indispensable que haya una inspección por parte de las autoridades escolares, de acuerdo con otros elementos oficiales. El primero de ellos hace indispensable una labor previa para adquirir la seguridad de que el muchacho va a trabajar en buenas condiciones y vivir en un medio conveniente, teniendo siempre en cuenta que el empleo de los escolares en trabajo agrícola es un recurso impuesto por las circunstancias, con carácter transitorio, y de ningún modo un medio de ofrecer mano de obra barata a los patronos.—Un ejemplo de cómo puede organizarse el trabajo en el segundo caso, se ofrece en el Estado de Idaho. Allí se dividen los muchachos en grupos de diez, y cada grupo elige un capitán, a quien los demás se comprometen a obedecer

durante las horas de trabajo y por medio del cual se entienden con los patronos. Por lo que respecta a la organización de campamentos, conviene tener presentes siempre los principios sanitarios más severos; no hacerlos demasiado numerosos; tener para cada 25 muchachos un inspector que viva en el campamento, y procurar que los campamentos sólo se establezcan en lugares donde haya trabajo para toda la temporada, pues su traslado ofrece muchos inconvenientes, revelados ya por la práctica.—Al examinar todos los aspectos de esta cuestión, no debe olvidarse el del valor educativo que tiene para los muchachos de 16 a 21 años que viven en una ciudad el trabajo en el campo, en contacto con la naturaleza, que les permite adquirir conocimientos fundamentales, apreciar el valor del trabajo humano y acrecentar su vigor físico.—J. ONTAÑÓN Y VALIENTE.

---

## INSTITUCION

---

### IN MEMORIAM

### EL MAESTRO GINER DE LOS RÍOS

*por Homero Viteri Lafrontera.*

.....

Los que conocen la literatura política y social de la España contemporánea, y sobre todo aquellos que se han preocupado del problema de la educación y la cultura, saben perfectamente lo que significa en la intelectualidad española la excelsa figura de Giner de los Ríos. Para ellos no son estas líneas escritas con el propósito de dar a conocer, siquiera en resumen, la obra y la vida de un pensador ilustre que, desgraciadamente, no fué conocido en el Ecuador.

Es fácil observar que mientras leemos un libro, vamos formando en la mente la representación ideal de su autor, y nos figuramos un hombre adornado de tales y tales cualidades, con estas y aquellas condiciones, y hasta llegamos a formar una idea respecto a la fisonomía física de su persona.

Si llegamos a conocer la vida íntima de los autores, si la realidad no concuerda con la representación ideal que hemos creado, hay una desilusión y un desencanto, que a veces llega a influir en la manera de apreciar la obra anteriormente juzgada. En cambio, cuando sabemos que la persona real coincide con nuestra creación, y más todavía, cuando existe conformidad entre el pensamiento y la acción del autor, entonces parece que los conceptos se aclaran y fortifican y se comprenden mejor sus ideas.

La lectura de las obras de Giner de los Ríos deja en el espíritu la amable sensación de un bálsamo sedante, el optimismo sano que nos impulsa a la acción; de sus páginas correctas y sobrias trasciende tal aire de sinceridad y convencimiento, que en seguida nos imaginamos un Giner de los Ríos bondadoso y ecuánime, de alma blanca y serena, perfumada de humana piedad y caridad infinita. Vemos un Maestro de espíritu apostólico, un conductor de conciencias, afable, sencillo, pero sabio, real y verdaderamente sabio.

Con ocasión de su muerte se han escrito artículos encomiásticos y afectuosos, y en ellos nos descubren al Maestro Giner como nosotros nos imaginábamos, y ¿por qué no decirlo?, al comprobarlo, una alegría infantil sentimos en el alma.

Giner de los Ríos ocupaba en España alto puesto, envidiable lugar: querido y venerado por sus innumerables discípulos, apreciado por sus amigos y considerado por sus enemigos, bien puede decirse que, con la muerte de Costa y Salmerón, tenía en sus manos el cetro del pensar hispano.

El Maestro Giner era el krausista más connotado entre los contemporáneos, y hay que comprender lo que ha sido en España el krausismo para explicarse la modalidad de Giner.

El año 1843, el ministro Pedro Gómez de la Serna, del Gabinete de Gómez Becerra, nombró a Julián Sanz del Río catedrático de Historia de la Filosofía, y le comisionó para estudiar en Alemania su Filosofía y Literatura. El Catedrático español trató a Víctor Cousin en París, y en Bruse-

las tuvo amistad con Ahrens y Tiberghien. Por consejo de Ahrens fué a la Universidad de Heidelberg, y con Leonhardi, Roeder, Schliephake se decidió definitivamente por la Filosofía krausista. De vuelta a España, expuso en la Universidad Central la doctrina de Krause, ampliada con ideas originales y subjetivas.

La influencia intelectual de Sanz del Río se hizo sentir fuertemente, y pronto su cátedra fué el lugar de cita de los cerebros más poderosos y de las notabilidades de la época. Los discípulos de Sanz del Río forman legión, pero entre los de la primera generación se destacan Castelar y los Canalejas, y entre los de la segunda, Salmerón, Giner de los Ríos, Azcárate y Tapia.

Como es natural, al principio, el krausismo fué un círculo cerrado, unilateral y dogmático, que dió ocasión a las ingeniosas burlas de Campoamor, a los ataques de Ortí y Lara, Torre Vélez y del acometivo Menéndez y Pelayo, que combatía con todos sus ímpetus a los «tétricos, cejijuntos y sombríos» krausistas.

Trascurrido algún tiempo, el krausismo, como círculo, se deshizo y se convirtió en amplio sistema filosófico y educativo, con absoluta libertad de doctrina para cuantos querían seguir la corriente general de acción y vida, preconizada por Sanz del Río y sus discípulos. De aquí que un krausista como Adolfo Posada explique que el krausismo—una cosa muy española—no es una doctrina, ni una secta, ni mucho menos una «dogmática», sino que es una corriente de gran originalidad, que tiene lejanos enlaces con la doctrina de suave y profundo idealismo de Krause; pero que fundida y refundida por la acción del medio, y merced a la reflexión de pensadores españoles, se convirtió en algo característico y propio, determinado por un «realismo idealista».

El krausismo en España produjo una verdadera renovación, porque krausistas fueron Castelar y Salmerón, los Canalejas, Fernando de Castro, Leopoldo Alas, González Serrano, Alfredo Calderón, Segismundo Moret, Ruiz de Quevedo, Tapia, Uña, Eduardo Soler, y Salés y Ferré.

Del núcleo krausista ha nacido lo nuevo, lo liberal, lo progresivo, en el pensar español. Con justicia Altamira, otro krausista, escribe: «Del krausismo ha salido la doctrina pura, eminentemente liberal, del *self government* y el parlamentarismo, que mantiene Azcárate; de él las doctrinas viriles de Costa, preconizadoras de la autonomía jurídica individual y del colectivismo agrario; de él las radicales orientaciones penalistas de Dorado, que tal vez superan en radicalismo a todas las conocidas; de él la orientación sociológica de Posada; de él la filosofía económica social de Buylla; de él las corrientes descentralizadoras de la vida municipal; de él, en fin, la Filosofía del Derecho de Giner, maestro de todos, constantemente remozada por la acción de un espíritu siempre abierto, y en la que los que más exigentes en punto a las audacias—no las caprichosas, sino las que son hijas de la plena libertad de pensamiento—hallarían cumplida satisfacción».

Krausista es Manuel Cossío, el que conoce las reconditeces de la vida y obra del Greco, y dirige el Museo Pedagógico Nacional; krausista es Aniceto Sela, el célebre profesor de Oviedo, y krausista es el admirable cronista Antonio Zozaya.

Y por todo esto, al decir que Giner de los Ríos era el krausista más connotado entre los contemporáneos, creemos haber hecho un grande pero merecido elogio del sabio Catedrático y eminente educador.

Conocida su filiación filosófica, se hace indispensable consignar algunos datos relativos a su vida y a su obra.

Giner de los Ríos nació en Ronda el 10 de Octubre de 1839. La primera enseñanza recibió en Cádiz, y en Alicante la secundaria. Los estudios de enseñanza superior los comenzó en Barcelona, con el célebre profesor Lloréns, y los terminó en Granada. Se dice que en Granada se inició en la filosofía alemana y en los estudios de literatura y estética, bajo la dirección de don Francisco Fernández y González.

El año de 1863 fué a Madrid con su tío, el ilustre político Antonio de los Ríos Rosas. En el Ateneo, en el Círculo Filosófico

y en la Universidad, contrajo amistad con las personalidades intelectuales y políticas más notables de esa época, y pronto llegó a ser el discípulo predilecto de Sanz del Río.

En 1866 ganó por oposición la cátedra de Filosofía del Derecho, cátedra en la que trabajó hasta el día de su muerte, pues sólo la dejó ocasionalmente cuando disposiciones ministeriales atacaban su independencia y libertad de conciencia. Así en 1867, renunció la cátedra, junto con Castro y Salmerón, porque no quiso hacer la profesión de fe religiosa y política que impuso el ministro Orovio. Hay que recordar que por igual motivo renunciaron sus cátedras en 1865 Julián Sanz del Río y Emilio Castelar. Por estas renunciaciones, que demostraban verdadera entereza de carácter y exacto conocimiento de la noción y deberes de los profesores de Universidad, los catedráticos españoles antes nombrados recibieron mensajes de la Universidad de Heidelberg y del Congreso de filósofos que se reunió en Praga.

El Gobierno impuesto por el triunfo de la Revolución del 68 repuso a los profesores renunciantes en sus cátedras.

Giner continuó su labor emprendida en pro del mejoramiento de la educación nacional, ya escribiendo en periódicos y revistas, ya colaborando en los trabajos de los ministros González y Chao, ya, particularmente en su cátedra de Filosofía del Derecho de la Universidad Central.

En 26 de Febrero de 1875 el ministro Orovio atacó otra vez, la libertad de cátedra con su célebre circular a las autoridades, previniéndoles que «no tolerasen en las cátedras ataques contra el dogma católico y las instituciones vigentes». Como era de suponerse, protestaron y fueron destituidos de sus cátedras Giner de los Ríos, Salmerón, Castelar, Azcárate, González Linares, Alfredo Calderón, Montero Ríos, Figuerola, Val, Mesía, Muro, Varela de la Iglesia, Eduardo Soler y algunos otros de igual competencia profesional.

Entonces surgió en Giner de los Ríos la idea de fundar un instituto libre de enseñanza; los profesores sin cátedra acogie-

ron la idea de D. Francisco, y nació la Institución Libre de Enseñanza, que tanto ha contribuido para la regeneración intelectual de España, y para la reforma de la enseñanza en la Península.

Giner de los Ríos, alma y nervio de la Institución, transformó el tipo de Universidad libre belga, que se adoptó al principio, en un Centro educativo general que podía tomar al niño a los cuatro años y devolverlo a la sociedad completamente formado, hecho un verdadero hombre.

Y esta educación integral se hacía en un ambiente humano por excelencia, abierto, amable, tolerante.

La explicación de los éxitos alcanzados por la Institución Libre de Enseñanza, sólo puede comprenderse al estudiar la forma como la organizó Giner de los Ríos, verdadero pedagogo, de concepciones altas y desinteresadas, nobles y fecundas.

El propósito de Giner de los Ríos, al sostener la Institución, se puede ver en el artículo 15 de los estatutos, que dice: «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».

La Institución Libre de Enseñanza progresa día a día y siempre siguiendo el impulso y la dirección determinada por Giner de los Ríos, cuya memoria se recordará con toda veneración y respeto, con sincero cariño y devoción, cada vez que la Institución realice su obra, lenta y callada, persistente y segura, de formar hombres y perfeccionar ciudadanos.

La obra de Giner de los Ríos se desarrolló en su cátedra, pero quienes le conocieron y trataron nos dicen que el influjo educativo del maestro se producía principalmente en forma directa de alma a alma, de corazón a corazón: que enseñaba y educaba siempre y sin pretenderlo; que era un sembrador de ideas, que asombra-

ba porque era la virtud amable, sin el morir tenemos; la sabiduría sin dogmatismo; la enseñanza sin disciplina; la religión sin dogma ni iglesia.

La forma y procedimientos empleados en su cátedra no eran los del antipático profesor que derrama ciencia hecha y libresca, sobre un público pasivo y aburrido; no era profesor que pasaba lista, tomaba la lección señalada en un texto y luego repetía otra parte del texto, para lección de la clase próxima... Giner de los Ríos sabía en lo que está la esencia de la enseñanza universitaria, conocía la misión del profesor y se contentaba con despertar la inteligencia de los alumnos, con iniciarles en el trabajo de investigación personal; enseñaba a discernir, a juzgar, a criticar.

Giner de los Ríos, escritor polígrafo, consejero político, hombre de acción, orador de renombre, se distinguió sobre todo como sociólogo y como pedagogo.

Las ideas sociológicas del maestro se encuentran claramente expuestas en ese libro sólido, pleno de ciencia y de saber, que se titula *La Persona Social*.

Pero ante todo y sobre todo, Giner fué pedagogo, y si sus estudios sociológicos se citan respetuosamente por los miembros de la Sociedad Internacional de Sociología, sus estudios pedagógicos puede decirse que forman el credo y el programa de cuantos laboran por la reforma de la enseñanza española.

Las ideas pedagógicas del maestro parece que fueran concebidas expresamente para el Ecuador y por eso vamos a exponerlas, siguiendo con fidelidad su pensamiento y aprovechando la precisión de sus palabras.

\*  
\* \*

Ante todo, reclama por que se acentúe el carácter educativo de la escuela, que, en el concepto ordinario, sólo tiene un carácter instructivo; se da importancia exclusiva al elemento intelectual, prescindiendo de la personalidad, de la conciencia y de la voluntad; y todavía más: dentro del sistema instructivo, la enseñanza es pasiva, asimilativa, ciñéndose a imbuir las

ideas que se tienen por más averiguadas y dignas de saberse, sin procurar el sano desarrollo de las facultades intelectuales, de su espontaneidad, originalidad e inventiva.

Es implacable la crítica de Giner contra el procedimiento de *estampación*, de incrustación, que se contrae a conseguir que los niños repitan mecánicamente unas cuantas nociones, casi siempre inexactas, en tal forma, que más parece un artístico proceso dirigido a anular la inteligencia infantil, que no a proteger su gradual evolución. El Maestro quiere se exija del discípulo que piense y reflexione por sí en la medida de sus fuerzas, sin economizarlas con imprudente ahorro; que investigue, que arguya, que cuestione, que intente, que dude, que despliegue las alas del espíritu, en fin, y se rinda a la conciencia de su personalidad racional; la personalidad racional que, según su decir, no es una vana prerrogativa de que pueda ufanarse y malgastar a su albedrío, sino una ley de responsabilidad y de trabajo.

Para Giner de los Ríos, el método intuitivo, realista, autóptico, de propia vista y certeza, tiene gran importancia, porque no le considera como un proceso particular, empírico, ni mejor entre otros, sino el único autorizado en todo linaje de enseñanzas.

La reforma de la enseñanza ha de comenzar por el maestro, que no representa un elemento importante en la educación, sino el primero, por no decir el todo. Muchas veces encontramos en Giner estas palabras: dadme el maestro, y os abandono la organización, el local, los medios materiales, cuantos factores, en suma, contribuyen a auxiliar su función. Él se dará arte para suplir la insuficiencia o los vicios de cada uno de ellos.

Para esto, el maestro tiene que estar convencido de que mejorará de posición y fortuna, y se ha de formar con aquella educación fundamental capaz de dotarle de una instrucción, no tan rica en pormenores subalternos, como en la rigurosa solidez de sus principios y en la universalidad de sus direcciones, que no pueden ex-

cluir ningún orden del saber contemporáneo; y sobre esto—lo que más importa—, capaz de despertar en sus almas un sentido profundo, enérgicamente varonil, moral, delicado, piadoso; un amor a todas las grandes cosas, a la religión, a la naturaleza, al bien, al arte; una conciencia transparente de su fin, nutrida de una vocación arraigada; gustos nobles, dignidad de maneras, hábito del mundo, sencillez, sobriedad, tacto, y, en fin, ese espíritu educador que remueve, como la fe, los montes, y que lleva en sus senos, quizás cual ningún otro, el porvenir del individuo y de la Patria.

El problema de la enseñanza confesional y la escuela, lo resuelve Giner en forma tan racional, lógica y ampliamente liberal, que es capaz de convencer a cuantos lo leen con espíritu desapasionado y comprensivo. No cree que hay que proclamar la neutralidad confesional de la escuela en nombre del libre examen racionalista y por odio a una religión positiva o a todas. Afirma, al contrario, que la enseñanza que no forme el espíritu religioso del niño es incompleta, desvirtuada y mutilada. Lo que niega es que para la formación de ese espíritu religioso se requiera el auxilio de los dogmas particulares de una teología histórica, por sabia y respetable que sea, en vez de una dirección verdaderamente amplia y universal, atenta sólo a despertar aquel *quædam perennis religio*, ese elemento común que hay en el fondo de todas las confesiones positivas.

Él escribe precisamente que si hay una educación religiosa que deba darse en la escuela, es esa de la tolerancia positiva, no escéptica e indiferente, hacia todos los cultos y creencias, considerados cual formas, ya rudimentarias, ya superiores y aun sublimes, como el cristianismo, encaminadas a satisfacer, en la medida en que a cada cual de ellas es posible, una tendencia inmortal del espíritu humano.

Sobre esa base fundamental, unitaria y común, la más firme para toda edificación subsiguiente, venga luego en buena hora, para los fieles de cada confesión, la enseñanza y la práctica de su culto, confiadas

a la dirección de la familia y del sacerdote, y consagradas en el hogar y el templo, donde podrán haber ya diferencias que en la escuela serían base de las más funestas divisiones.

Giner es partidario entusiasta de la refundición de la primera y segunda enseñanza, ya que no las considera sino como dos grados correspondientes a un solo proceso, y grados difíciles de distinguir, enlazados solidariamente, merced a la identidad de su fin común, inspirados de un mismo sentido y dirigidos según unos mismos métodos y una misma organización.

Las opiniones de Giner, respecto a la enseñanza superior, revisten excepcional importancia para los ecuatorianos, que tan equivocados estamos en el concepto y fin de las Universidades, en el concepto del magisterio superior.

El Maestro estudia la crisis del concepto y fin de la Universidad; critica con desenfado y rudeza la idea de que la Universidad se ha de preocupar únicamente de formar profesionales; observa los inconvenientes de la organización basada en la creencia del pontificado del profesor y la receptividad pasiva del alumno. Sin piedad, sin compasión, fustiga al profesor pedante, revestido de sus ornamentos, sublimado en el trípode y oficiando siempre de pontifical.

Otro asunto que indigna al Maestro es la existencia de la farsa, que llamamos exámenes. Terminantemente planteó este dilema, *o educación, o exámenes*, porque, con justicia y razón, cree que los dos términos son incompatibles, y por lo mismo, no pueden subsistir juntos.

El sistema de exámenes desvirtúa la finalidad de la educación y produce verdaderos daños morales y sociales, porque, según Giner dice, consagra 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 obstinado de la superficialidad para tratarlo todo, compañera inseparable de la incapacidad para

tratar a fondo nada; el deseo, no de saber, sino de *parecer* que sabemos; la presión para improvisar juicios cerrados sobre cosas arduas y difíciles, que engendra la osadía, la ligereza, la falta de respeto, la indiferencia por la verdad; la subordinación de la espontaneidad y la 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 de todo trabajo que no tiene carácter remunerativo..., he aquí los gravísimos males de un sistema pernicioso que suprime todas las más nobles influencias para una buena educación.

¡Cómo necesitamos en el Ecuador una voz autorizada y respetable que proteste enérgica y virilmente contra la farsa de los exámenes de fin de año y exámenes para optar a títulos, contra la infantil disposición reglamentaria que prescribe la presentación de tesis, que — dado nuestro sistema de enseñanza — no pasan de ser plagios de autores más o menos conocidos!

Giner de los Ríos quiere que la Universidad se considere, no sólo como la más alta esfera de educación intelectual científica, sino como el superior Instituto de educación nacional en *todos* los órdenes de la vida, no en ese especial del conocimiento.

La vida intelectual, la ciencia, no son el fin primordial de la Universidad, deben ser un medio para el fin superior de la formación integral e ideal del hombre; para conseguir el desarrollo armonioso y simétrico de su espíritu, de sus energías corporales, de su conducta moral, de su vida entera.

Rechaza Giner la Universidad, oficina de preparación mecánica para los exámenes, y la Universidad centro para formar hombres de ciencia. Él comprende la Universidad que abraza toda clase de enseñanza; que es el más elevado Instituto de investigación cooperativa científica; prepara, no sólo para las diversas profesiones sociales, sino para la vida, en su infinita complejidad y riqueza. Estimula, a la par, con la vocación al saber, la reflexión intelectual y la indagación de la verdad en el

conocimiento, el desarrollo de la energía corporal, el impulso de la voluntad, las costumbres puras, la alegría del vivir, el carácter moral, los gustos sanos, el culto del ideal, el sentido social, práctico y discreto en la conducta.

Insiste Giner en manifestar los inconvenientes que se siguen de la falta de intimidad y de carácter educador en las relaciones del profesor y del alumno; aspira a que se suprima el estrado y la cátedra del maestro, barrera de hielo que lo aísla y hace imposible toda intimidad con el discípulo; pretende que la cátedra sea un taller y un laboratorio, y el maestro, un guía en el trabajo; los discípulos, una familia; que el vínculo exterior se convierta en ético e interno, que así la enseñanza ganará en solidez lo que pierde en pompa y gallardas libreas.

\* \*

Creemos que la brevísima exposición que hemos hecho de la doctrina pedagógica del maestro Giner es suficiente para tener una idea, aunque vaga y general, de la personalidad eminente que acaba de perder España.

El prestigio de Giner, reconocido aun por sus enemigos, puede apreciarse leyendo dos o tres opiniones de gente tan conocida como Menéndez y Pelayo, Posada y Altamira.

Menéndez y Pelayo, a pesar de su malevolencia para con los *heterodoxos españoles*, dice del maestro: «Después de Salmerón, la mayor lumbrera de la escuela es D. Francisco Giner de los Ríos, catedrático de Filosofía del Derecho, y alma de la Institución Libre de Enseñanza; personaje notabilísimo por su furor propagandista, capaz de convertir en krausistas hasta las piedras, hombre honradísimo por otra parte, sectario convencido y de buena fe, especie de Ninfa Egeria de nuestros legisladores de Instrucción pública, muy fuerte en pedagogía y en método intuitivo, partidario de la *escuela laica* que nos regalará pronto, si Dios no lo remedia...» (1).

(1) *Historia de los heterodoxos españoles* (tomo III, página 804).

Posada escribe: «Para darse cuenta, en verdad, de la importante función que en la cultura general de su país desempeña el Sr. Giner, se ha de considerar que es, desde hace más de veinticinco años, el agitador y director interno del movimiento filosófico educativo de tonos avanzados, modernos y reformistas de España... Sus caracteres dominantes son éstos: una absoluta sinceridad científica, una prudencia exquisita en la tarea de formular conclusiones, y un afán caritativo, humanitario, por que las ideas buenas se conviertan en ideas-fuerzas, en estímulo de la voluntad, en arte, por fin, lleno de fecundas consecuencias para levantar más y más al hombre ideal...» (1).

Rafael Altamira nos dice: «D. Francisco era el consejero y el padre de almas de muchos de los hombres que desde 1876 han figurado en la política, en la enseñanza, en el periodismo, en la ciencia, y el guía a que, en las horas de duda, de preocupación, o de trabajo, acudía una gran parte de nuestra juventud intelectual... Influyó poderosamente en el movimiento de renovación que ha ido formando una parte considerable de la España nueva y preparando las más sustanciales posibilidades de la España futura» (2).

Este es el hombre que ha perdido España y cuyo lugar difícilmente podrá ser ocupado.

Hasta nosotros, gracias a sus libros, llegó su benéfica influencia educadora, su evangélica predicación: como humilde tributo de admiración y respecto, publicamos estas líneas escritas *ex abundantia cordis*.

(*Revista de la Sociedad Jurídico-Literaria*, tomo XIV.—Quito, Ecuador.)

(1) *Literatura y problemas de la Sociología* (páginas 185 y 186).

(2) D. Francisco Giner de los Ríos. (En el número 45, de *Mercurio* de New Orleans.)

## LIBROS RECIBIDOS

Cucheval (Víctor).—*Etude sur les tribunaux atheniens*.—Paris, libraire éditeur, Auguste Durand, 1863.—Legado Sales y Ferré.

Haussoullier (B.).—*La vie municipale en Attique*.—Paris, Ernest Thosin, éditeur, 1884.—Leg. de id.

Perrot (Georges).—*Essai sur le droit public d'Athènes*.—Paris, Ernest Thosin, éditeur, 1869.—Leg. de id.

Faure (Fernand).—*Essai historique sur le préteur romain*.—Paris, Ernest Thosin, éditeur.—Leg. de id.

Guiraud (Paul).—*De la reforme des comices centuriates au III siècle av. J. C.*—Paris, Ernest Thosin, éditeur, 1881.—Legado de id.

Jullian (Camille).—*Les transformations politiques de l'Italie sur les empereurs romains 43 av. J. C.—300 ap. J. C.*—Paris, Ernest Thosin, éditeur, 1884.—Legado de id.

Belot (E.).—*De la révolution économique et monétaire et de la classification générale de la société romaine*.—Paris, Ernest Leroux, éditeur, 1885.—Leg. de id.

Audibest (Raoul).—*De la liberté des funérailles et des sépultures*.—Paris, Arthur Rousseau, éditeur, 1885.—Leg. de id.

Guesout (Georges).—*Le centenaire de 1789, évolution politique, philosophique, artistique et scientifique de l'Europe depuis cents ans*.—Paris, Felix Alcan, éditeur, 1889.—Leg. de id.

Lefèvre (André).—*L'homme à travers les ages; essais de critique historique*.—Paris, C. Reinwald, éditeur, 1880.—Legado de id.

Taine (H.).—*Ensayos de crítica y de historia. España en 1679*.—Traducción, prólogo y notas de Rafael Ballester y Castell.—Palma de Mallorca, tipo-litografía de Amengual y Muntaner, 1900.—Leg. de id.

Kidd (Benjamín).—*La civilización occidental*. Vertida al castellano por Siro García del Mazo.—Madrid, V. Suárez, 1904.—Leg. de id.