

BOLETÍN  
DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

El BOLETÍN, órgano oficial de la *Institución*, es una Revista pedagógica y de cultura general, que aspira a reflejar el movimiento contemporáneo en la educación, la ciencia y el arte.—Suscripción anual; para el público, 10 pesetas; para los accionistas y los maestros, 5.—Extranjero y América, 20.—Número suelto, 1.—Se publica una vez al mes.

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

AÑO XLI.

MADRID, 30 DE ABRIL DE 1917.

NÚM. 685.

SUMARIO

—  
PEDAGOGÍA

Movimiento de las ideas pedagógicas en Suiza (*conclusión*), por *M. François Guex*, pág. 97.—La tutela correccional de los menores, por *D.<sup>a</sup> Alicia Pestana*, pág. 103.—La Inspección escolar en Francia, por *D. Lorenzo Luzuriaga*, pág. 111. *Revista de revistas*. Estados Unidos de América del Norte: «The Pedagogical Seminary», por *Don J. Ontañón y Valiente*, pág. 115.—Francia: «Revue pédagogique», por *D. Domingo Barnés*, página 117.

ENCICLOPEDIA

Andalucía como región natural (*conclusión*), por *D. Francisco de las Barras de Aragón*, pág. 121.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: La Universidad española, por *Don Fernando de los Ríos Urruti*, pág. 121.—Libros recibidos, pág. 128.

PEDAGOGÍA

MOVIMIENTO DE LAS IDEAS PEDAGÓGICAS EN SUIZA (1)  
por *M. François Guex*.

Profesor de Pedagogía en la Universidad de Lausana.

(Conclusión.)

V. *Organización escolar*. 1.º *La lección de 40 minutos*.—Quéjase a menudo de que los programas escolares son recargados y de que cierto número de alumnos, abrumados de trabajo, llegan a ser víctimas del *surmenage*.

Y, no obstante, cada día se vuelven más exigentes en lo que concierne a los planes de estudios. ¿Cómo conciliar estas dos tendencias opuestas? Se ha tratado de hacerlo reduciendo la duración normal de las

lecciones a 40 minutos. De esta manera, podrían tener lugar por la mañana, reservándose la tarde para ejercicios variados: experimentos, trabajo manual, excursiones. El ensayo hecho en la escuela real superior de Basilea en 1910, ha sido continuado los años siguientes y ha debido dar plena satisfacción, puesto que, en un total de 35 maestros, solamente dos han pedido volver al antiguo sistema. El informe de la dirección de este establecimiento señala toda una serie de ventajas obtenidas: empleo más razonable del tiempo, regularidad mayor en el comienzo de las lecciones, etcétera. La lección de 40 minutos fué introducida también en Alemania, pero en mayor escala: 236 escuelas medias del Imperio la han adoptado. Esta innovación ha permitido concentrar todo el programa del día en 6 lecciones consecutivas de la mañana. Los resultados obtenidos han sido, en general, asaz concluyentes. En Munich, en particular, la mayoría de los maestros y de los padres (40.000 contra 26.000) se han pronunciado en favor del nuevo sistema, pidiendo que las lecciones diarias sean trasladadas a la mañana.

2.º *Clases movibles*.—Quienquiera que se haya ocupado de la enseñanza pública sabe cuán difícil es dar una lección de manera tal que todos los alumnos saquen de ella el mayor provecho posible. Lo que es indigesto para algunos es insuficiente para otros. Tal como se da generalmente, la enseñanza no conviene, pues, ni a los escolares más inteligentes ni a los que quedan debajo de cierto nivel medio. Así es que se ha tenido la idea de

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

agrupar a los alumnos, para cada ramo, según el grado de sus conocimientos. De ello proviene la institución de las clases movibles, tales como las han organizado varias ciudades de Alemania. El ensayo ha sido hecho también en algunos grandes centros de nuestro país: Basilea, St. Gall, Berna. Los resultados obtenidos han sido generalmente satisfactorios. En Berna, en particular, el cuerpo docente de Oberbalm fué autorizado para organizar clases movibles por la duración de un semestre. A consecuencia de un informe detallado presentado a la autoridad escolar, ésta consintió en renovar el ensayo durante todo el año escolar de 1911 a 1912.

3.º *El Self-government.*—El *Anuario* y la prensa pedagógica de la Suiza romana han presentado ya al público este nuevo sistema de educación, importado de Inglaterra y de Norte América. No volveremos sobre el objeto que se propone el *Self-government*; pero diremos algunas palabras acerca de las tentativas hechas por aclimatarlo entre nosotros y de los resultados obtenidos.

Introducido en la escuela secundaria de varones, en Berna, el *Self-government* ha tenido allí una feliz influencia educadora, dice E. Schweingruber en un informe circunstanciado que relata igualmente las apreciaciones de los padres. La reseña del Gimnasio cantonal de Zurich, donde el sistema ha estado en vigor durante más de un año, se expresa también en el mismo sentido. Igual satisfacción produjo en la escuela nueva de Glarisegg, donde los alumnos son apreciados como preciosos auxiliares por la administración del establecimiento.

Las autoridades escolares del cantón de Glaris, en cambio, son menos afirmativas. En su reunión del 25 de Noviembre de 1911, el cuerpo docente de este cantón no se pronunció ni en pro ni en contra del *Self-government*; pero, tres días más tarde, una circular del gobierno local invitaba a la Dirección de Instrucción pública y a las autoridades escolares a renunciar a la introducción de este nuevo sistema educativo. Indudablemente, el *Self-go-*

*vernment* no podría convenir a todos los grados de enseñanza; pero no se puede negar el provecho que podría sacar de él una clase superior, dirigida por un maestro inteligente; sería éste un medio excelente de iniciar progresivamente a los alumnos en la práctica de sus derechos y de sus deberes cívicos.

4.º *La escuela y la familia.*—*Reuniones de padres.*—No podría un maestro olvidar que su enseñanza no es más que un *medio* y no el *fin* mismo de la educación; que, por consiguiente, la familia es un ambiente educador, mucho más eficaz y poderoso que la escuela. Debería, pues, haber concordancia de propósitos entre ambas instituciones, y a este objeto deben tender todos nuestros esfuerzos. El cuerpo docente, por su parte, reconoce en general la necesidad de una alianza más íntima, y vería con placer a gran número de padres apartarse de su indiferencia hacia todo lo que a la escuela se refiere. Esta aproximación se ha hecho posible por medio de las reuniones de padres, tales como han sido organizadas en Zurich, especialmente por J. Bosshart, director del Gimnasio, y en las que se contó hasta 400 padres y madres de familia. Este ejemplo ha sido seguido por el personal docente de la escuela primaria de varones de Saint-Jean, en Basilea. Estas reuniones constituyen un medio excelente de ponerse en relación padres y maestros, de interesar a los primeros en el trabajo escolar, y de informar a los segundos de una cantidad de circunstancias de familia cuyo conocimiento facilita la tarea del educador.

5.º *La escuela y la sociedad.*—Si la alianza entre el cuerpo docente y la familia falta, acontece lo mismo entre la sociedad y la escuela. Es éste un hecho lamentable, pues la última debería ser la imagen fiel de la primera. En otras palabras, es preciso que la organización escolar de una nación sea uno de los factores de su desarrollo general, de su prosperidad en todos los dominios. Allí donde la escuela se desinteresa de las cuestiones que concierne a los ramos de la actividad nacional, se condena a no tener más que una in-

fluencia limitada sobre la generación que debe preparar para el porvenir. Se ha hecho indispensable una aproximación entre ella y la sociedad. La enseñanza no ignorará, pues, las cuestiones económicas que preocupan al pueblo. Los medios industriales o agrícolas, por su parte, se interesarán por la escuela más de lo que se interesaron en el pasado; tienen necesidad de apoyo, de sus consejos, de los informes técnicos que ellos solos pueden conocer y dar.

VI. *Higiene escolar y protección a la infancia.*—1.º *Informes anuales.*—El que quiera estar al corriente de las cuestiones de higiene infantil, consultará con provecho el *Anuario de la sociedad suiza de higiene escolar*, publicado bajo la dirección del Dr. F. Zollinger, en Zurich. Los volúmenes consagrados a los años 1911 y 1912 están especialmente documentados. Gran número de ilustraciones comentan y explican el texto, y una reseña anual, redactada por los profesores Iritschí, de Winterthur, y Klinke, de Zurich, orientan al lector por una parte sobre la cuestión de la arquitectura escolar moderna, y por la otra cerca de las ideas nuevas en el dominio de la higiene escolar. Remitimos a ella al lector, pues la falta de espacio no nos permite entrar en sus pormenores.

2.º *La escuela y el cinematógrafo.*—Las representaciones cinematográficas continúan pervirtiendo la mentalidad de la infancia. Hasta parece que el mal se ha agravado en el trascurso de estos últimos años; y subsistirá en tanto que, con fines de propaganda, los anuncios públicos continúen haciendo un llamamiento a los más bajos instintos de la naturaleza humana. Las sesiones cinematográficas son un espectáculo peligroso para los niños de nuestras escuelas; tienen que perder allí todo: su tiempo y su dinero, su salud física y su salud moral. He ahí por qué las autoridades escolares y civiles tratan de limitar el número de representaciones por medio de disposiciones legales severas. Así es que el Gran Consejo de Lucerna ha invitado al Gobierno a investigar por qué medios podría la legislación cantonal oponerse a ese género de espectáculos. Basilea, Ginebra y Neu-

chatel, han adoptado igualmente medidas restrictivas. A consecuencia de una moción del diputado Mühlethaler, el Gran Consejo de Berna ha decidido la elaboración de una ley nueva sobre la materia. El autor de la moción, basándose en una estadística del pastor Conrad, demostró que, en una serie de 250 films, 97 representaban escenas de asesinato; 45, casos de suicidio; 51, dramas conyugales. En un total de 3.300 alumnos, una sexta parte solamente de ellos no había asistido nunca a ninguna representación; la mitad de ellos seguía las sesiones ocasionalmente, y un tercio, poco más o menos, concurría con regularidad.

3.º *Tribunales para niños.*—¿Cuál es el procedimiento que se debe aplicar a los niños que se hacen culpables de un delito grave? Tal es la cuestión que preocupa actualmente a las autoridades escolares y judiciales, y que ha sido discutida en gran número de conferencias pedagógicas.

Es cierto que las disposiciones del Código penal con la mayor frecuencia son aplicables a los niños, cuya responsabilidad es limitada, por el hecho de que no siempre se dan cuenta exacta del alcance de sus acciones. Allí, como en lo demás, prevenir vale más que curar y aún más que tratar con rigor. Los niños criminales son frecuentemente anormales o víctimas inconscientes del medio en que han vivido, de los ejemplos deplorables que han tenido ante sus ojos. El procedimiento que se les aplique debe, pues, tener en cuenta su capacidad de desarrollo, y se hace necesaria una jurisdicción especial. Ella existe, por lo demás, en Basilea, en Berna, en Neuchatel, en Ginebra; en esta última ciudad, un juez de la infancia, el primero en Suiza, acaba de ser elegido por el pueblo. Los tribunales para niños no serán formados sólo por juristas; pedagogos, médicos, mujeres, deben formar parte de ellos, así como un representante de la autoridad tutelar. La mayoría de los partidarios de esta institución nueva pide que el niño menor de 14 años no sea siquiera juzgado por los tribunales para niños; éstos no tendrían que determinar más que respecto a los casos concernientes a jóvenes de 14 a 18

años. La creación de tribunales especiales para la niñez ha sido discutida largamente en una reunión pública celebrada en Winterthur. De la resolución final votada por los participantes, destacamos las líneas siguientes:

«En caso de delito cometido por un niño y que cae dentro del alcance de los artículos del Código penal, el culpable no será juzgado por los tribunales ordinarios y no se le infligirán penas previstas. Deben crearse instituciones especiales, cuyo papel principal será la protección a la infancia. Esta resolución ha llegado a conocimiento del Departamento federal de Justicia y Policía, así como de todos los gobiernos cantonales.

Se ha encargado a una Comisión que redacte las disposiciones del Código federal que se refieran a la infancia, a la adolescencia, a los menores. El anteproyecto prevé que el niño de menos de 6 años no será en ningún caso puesto en manos del poder judicial. Para los delincuentes de 6 a 14 años, se instituirá una autoridad especial, designada por los cantones (juez de la infancia o autoridad tutelar), que intervendrá igualmente en los casos de abandono por parte de la familia, conforme a las disposiciones del Código civil.

Los acusados de edad de 14 a 18 años, podrán ser encomendados a la justicia penal, la que decidirá si es aplicable al inculcado un procedimiento especial. Los niños abandonados o viciosos serán internados en establecimientos particulares. En ciertos casos, no obstante, el culpable podrá ser preso por un tiempo que no exceda de dos meses. Por fin, los menores de 18 a 20 años están sometidos al mismo procedimiento que los adultos; empero, será sensiblemente suavizada su pena.

4.º *La escuela y el Código civil.*—¿Cuáles son las disposiciones del nuevo Código civil federal en lo que concierne a la escuela? Esta cuestión ha sido objeto de una conferencia dada al cuerpo docente de Glaris por el Dr. Schindler, presidente del tribunal civil de esta localidad. De los mil artículos más o menos que cuenta el Código, un pequeño número se refiere a la es-

cuela. El principal es el artículo 278, que atribuye a los padres, pero no al maestro, el derecho de corrección sobre sus hijos. En suma, la legislación escolar es un asunto de derecho público. El Código, por ejemplo, no impone al Estado la obligación de instruir a la juventud, más de lo que obliga al niño a frecuentar la escuela o a sus padres a enviarlos a ella.

5.º *Seguros escolares.*—Un Estado que declara obligatoria la frecuentación a la escuela, ¿es acaso responsable de los accidentes que son la consecuencia directa de la enseñanza? He ahí una cuestión que interesa en igual grado a los padres, al personal docente y a las autoridades escolares. Ciertas lecciones, la gimnasia, por ejemplo; ciertos experimentos de física o de química pueden ofrecer peligros reales. Así es que algunos municipios y ciertos establecimientos de instrucción han instituido seguros escolares. Este es el caso en Winterthur, en las escuelas cantonales de Zurich y de Aarau, en particular.

Esta cuestión de la responsabilidad del Estado ha sido discutida en el seno del Sínodo escolar de Basilea, en Noviembre de 1912. Según el Dr. Imkof, canciller cantonal, ninguna ley obliga al Estado a indemnizar en caso de accidente sobrevenido en la escuela. En cambio, él es responsable cuando el autor del accidente es un funcionario del Estado, o cuando las instalaciones son defectuosas o insuficientes. Sea de ello lo que fuere, la obligación de frecuentar la escuela no compromete la responsabilidad del Estado. Es ésta una laguna en la organización escolar, y el Sínodo emite el voto de ver no sólo a los alumnos, sino también a los maestros, asegurados contra todos los riesgos que corren unos y otros en el ejercicio de sus deberes o de sus funciones.

La misma cuestión ha sido planteada igualmente en Zurich, donde el cuerpo docente anhela la institución de seguros en favor de maestros y escolares. Esperando que la Confederación o los cantones hayan tomado en sus manos el asunto, algunos municipios (Stäfa, por ejemplo), han creado un seguro por su propia cuenta.

6.º *Leyes escolares.* — Una maestra casada, ¿puede, sin inconveniente, continuar la carrera de la enseñanza? Las opiniones varían a este respecto. En Zurich, el Gobierno y las autoridades escolares habían emitido una opinión previa negativa. El Consejo de Estado de este cantón sometió al Gran Consejo un proyecto de ley que preveía que las maestras deberían, en el momento de su nombramiento, comprometerse a dejar la carrera pedagógica en el caso de que se casasen. Este proyecto levantó viva oposición en diversos medios y fué objeto de ásperas discusiones. Los socialistas, estimando que estaba en contradicción con la legislación escolar cantonal, apelaron al Gobierno en contra de él. En suma, el proyecto, sometido a la votación popular, fué desechado por 39.000 votos contrarios en oposición a 36.000 favorables.

Otros cantones han completado o modificado igualmente su legislación escolar en el transcurso de estos últimos años. No citaremos más que a Ginebra, que acaba de adoptar una nueva ley sobre la instrucción pública primaria, según la cual la duración del período escolar se prolonga hasta la edad de 14 años. Las escuelas primarias tienen un director general a su cabeza; el registro estadístico de la enseñanza está confiado a cierto número de inspectores escolares; por fin, el alemán no se ha enseñado sino a partir del quinto año de estudios.

7.º *Dos decisiones jurídicas.* — El autor de un manual escolar, ¿puede, a su antojo, extraer ideas de tal o cual autor de su elección? El artículo 11 de la ley federal sobre la propiedad literaria y artística, prevé que el hecho de sacar de una obra extractos de carácter literario o científico, no constituye una violación de disposiciones legales, con condición, empero, de que se indique su fuente. Los hermanos Colombi habían obtenido últimamente de un editor italiano el derecho de sacar de un libro de escuela italiano extractos destinados a un manual escolar publicado para uso de las escuelas del Ticino. La obra apareció, en efecto, pero sin hacer

mención alguna de su fuente. El editor, considerándose perjudicado, y estimando que se había violado la convención internacional sobre derechos de autor, presentó querrela por daños y perjuicios ante el Tribunal federal. Este admitió que estaba bien fundada la reclamación y condenó a los hermanos Colombi a pagar al editor una indemnización de 9.000 francos. La sentencia especificaba, además, que el término de *crestomatía* no puede aplicarse sino a manuales que contengan extractos de *autores diferentes*.

El impuesto especial deducido en algunos cantones, para ser afectados a la enseñanza religiosa, ¿es exigible a los contribuyentes que pertenecen a otra confesión que la mayoría? El caso ha sido zanjado en el cantón de Zurich, al menos en lo que concierne a la escuela secundaria. El municipio de Uster había concedido con anticipación a su presupuesto de 1912, una suma de 1.200 francos en favor de la enseñanza de la religión y de la moral, y un segundo crédito menos elevado para la compra de los manuales necesarios. Algunos católicos apelaron de ello al Consejo de distrito, que admitió la legitimidad de su reclamación. Las autoridades escolares recurrieron entonces al Consejo de Estado, quien anuló la disposición del Consejo de distrito, basándose en el hecho de que la escuela secundaria no tiene ningún carácter confesional.

VII. *Formación del personal docente.* — 1.º *Preparación más completa para la carrera de la enseñanza.* — La pedagogía ha conquistado ahora su lugar entre las ciencias exactas; la psicología y el alma del niño son objeto de estudios perseverantes y profundos. Así es que el futuro maestro debe ser puesto al corriente de los descubrimientos y de los progresos nuevos. Las escuelas normales tienen cada vez mayor tendencia a convertirse en establecimientos de instrucción de carácter enteramente científico. Que se les atribuya, pues, el derecho de discernir a sus alumnos certificados de madurez que les abran las puertas de la universidad, en la cual los candidatos a la enseñanza podrán

entregarse a un estudio metódico de la psicología y de la pedagogía científica.

El tiempo consagrado a la preparación profesional debe, pues, ser prolongado. Los diferentes Estados de Alemania, Sajonia especialmente, están en este punto de vista mucho más adelantados que nosotros. El profesor Seyfert, en Zschopau, llega a preconizar la duración total de quince años, los dos últimos en la universidad. En casi todo el Imperio, los estudios científicos propiamente dichos, están netamente separados de la preparación profesional y la precedente. Esto es lógico, y, como lo dice justamente el profesor Klinke, no son botánicos, historiadores ni filólogos lo que la escuela normal debe formar, sino pedagogos; no son aficionados o *dilettanti* lo que hace falta en la escuela, sino maestros. Los estudios científicos serán, pues, seguidos de un período consagrado a la práctica de la enseñanza. La preparación profesional deberá ser demorada y prolongada; se hará por medio de las lecciones prácticas, el estudio de la psicología, de la pedagogía sistemática, de la didáctica general y especial, de la higiene escolar, de la historia de la pedagogía. Semejante preparación es a propósito para inspirar al maestro la confianza en sí mismo, evitando los titubeos del comienzo, tan perjudiciales al buen funcionamiento de la clase.

De más está decir que todo cuanto se ha dicho del personal docente masculino se aplica igualmente a las maestras. Una cuestión que tiene también su importancia, es la del reclutamiento. Los candidatos a la enseñanza deben ofrecer toda garantía como salud física y, sobre todo, como salud moral. En fin, el examen final tendrá por objeto comprobar más bien la madurez de espíritu de los futuros maestros, la calidad y no la cantidad de los conocimientos adquiridos.

Además, si es cuerdo preparar maestros capaces, es preciso también pensar en facilitarles su reclutamiento. En ciertos cantones hay penuria de maestros. En Saint-Gall, por ejemplo, el acrecentamiento considerable de la población ha provocado la

creación de gran número de clases nuevas, y la escuela normal no puede proporcionar suficiente número de maestras. De manera que el Consejo de Estado de ese cantón ha debido presentar al Gran Consejo un proyecto que prevé el desdoblamiento de las clases del seminario.

2.º *Preparación profesional del personal docente secundario.* — Si el maestro primario debe estar preparado en la carrera pedagógica, acontece lo mismo con el maestro secundario. Esta cuestión había sido puesta en la orden del día de una reunión de los maestros de matemáticas, que tuvo lugar el 19 de Mayo de 1912. El profesor Matter, en Frauenfeld, insistió sobre la necesidad absoluta de tomar medidas análogas a las adoptadas en países extranjeros para dar al personal de nuestros establecimientos secundarios los conocimientos pedagógicos indispensables a toda persona que se consagra a la enseñanza. No se llegará a ello solamente, es cierto, por la creación de nuevos cursos teóricos de psicología, de pedagogía o de didáctica, sino por medio de lecciones prácticas semejantes a las que se imponen a los alumnos de las escuelas normales. ¿Se figuran acaso las vacilaciones de un maestro, por más inteligente e instruido que sea, cuando entra a una clase por vez primera y se halla en presencia de jóvenes alumnos? No sólo pierde su tiempo buscando la buena senda, sino que además hace padecer a toda una generación con los tanteos inevitables del principio. El profesor Sr. Jaccottel, en Lausana, informó a sus colegas acerca de lo que se hace en la Universidad de esa ciudad, en la cual se da un curso especial de dos horas hebdomadarias durante dos semestres. Está puesto bajo la dirección de un pedagogo experimentado, aguerrido en las dificultades de la práctica. Los resultados obtenidos han sido manifiestos. Sea como fuere, la preparación profesional es indispensable. Para que ésta sea tan completa como es posible, bastaría organizar cursos con un número pequeño de alumnos, de manera que cada uno sea llamado a dar frecuentemente lecciones diversas.

VIII. *Conclusión.*—Como el lector habrá podido convencerse por la lectura de este breve resumen, las cuestiones pedagógicas continúan interesando vivamente a la opinión pública en Suiza. No obstante, no formamos siempre en la vanguardia del progreso. En ciertas direcciones, Alemania, Francia, Inglaterra y los Estados Unidos, se nos han adelantado. Es porque también estamos demasiado inclinados a aceptar sin desconfianza y sin reflexión los cumplimientos lisonjeros que dedican a nuestras instituciones escolares algunos visitantes extranjeros. Nos hemos acostumbrado de tal modo a ello, que la crítica más sincera y más benévola nos parece un acto de hostilidad. Una comparación imparcial de nuestra organización con la de los Estados vecinos, obligándonos a volver sobre nosotros mismos, nos haría un señalado servicio. No olvidemos que vivimos bajo un régimen democrático, y que, por consiguiente, las ideas que nos permitirán orientarnos hacia nuevos progresos deben penetrar en las masas populares antes de poder pasar al dominio de la práctica. A este respecto, la forma misma de nuestro gobierno nos pone en una situación tal vez menos favorable. Pero si es aquélla una dificultad para un régimen democrático, es asimismo su salvaguardia. Si la escuela ideal no está aún realizada, nos queda la facultad de trabajar con valor para abrirle nuevas sendas. Tal es el fin: marchemos a él con confianza y tengamos fe en el porvenir.

## LA TUTELA CORRECCIONAL DE LOS MENORES (1)

por la Prof.<sup>a</sup> D.<sup>a</sup> Alicia Pestana,

Secretaria del Protectorado del Niño Delincuente.

EL EJEMPLO QUE VIENE DE FUERA.—*Tratamiento de los niños abandonados en los Estados Unidos.—Los Tribunales especiales.—Fruto de la experiencia del juez Lindsey.*

PROBATION SYSTEM.—*Efectos de la reforma en las escuelas de corrección de menores. El movimiento en Europa.*

Para estudiar en todos los repliegues de su intensa psicología, la grande obra justiciera que en favor de la infancia y de la juventud abandonada y delincuente se ha desarrollado en el mundo civilizado desde el alborear del siglo actual, llamado por Elena Key *el siglo de los niños*, hay que echar la vista, a través del Océano, a los Estados Unidos, su cuna y su mejor semillero.

Lo que llaman los norteamericanos *Probation system*, sistema de prueba, o simplemente *Probation*, punto de partida de toda la reciente compleja reforma, penetró por primera vez en la jurisdicción criminal en el Estado de Massachusset en 1868. Pronto fueron apareciendo leyes que exigían que, para simples casos de trasgresión cometida por niños, las vistas fueran celebradas en locales aparte. Al mismo tiempo prohibíase rigurosamente, en varios Estados de la Unión, la promiscuidad de niños con adultos en las cárceles, y promulgábanse leyes relativas al abandono y malos tratos de los niños. Así se llegó, en 1899, en los Estados de Illinois y Colorado, a la ley que autorizaba la corrección de niños no delincuentes. Todos estos pequeños avances condujeron, en el mismo año de 1899, al establecimiento del primer *Children's Court* o Tribunal especial para los niños.

Para la manera como las cosas hayan de promoverse en otros países menos adelan-

(1) Con el título de *Tendencias actuales en la tutela correccional de los menores*, ha publicado la «Biblioteca Pro Infancia» el trabajo de que forma parte este artículo.—(N. de la R.)

tados, importa mucho recordar que este halagüeño resultado fué debido a una calurosa acción social, promovida en gran parte por mujeres, tan distinguidas algunas de ellas como Mrs. Lucy Flower, en Chicago, Mrs. Frederick Schoff, presidenta del *Congreso de las Madres*, de Filadelfia, Miss Julia Lathrop, una de las principales figuras del *Federal Children's Bureau*, de Wáshington (1).

El estímulo principal de aquella propaganda había sido el sistema, absurdo hasta entonces, seguido en Tribunales y cárceles, sobre todo en los centros más poblados. La acción social, promovida por las mujeres americanas, siguió contribuyendo eficazmente a que la reforma se difundiese por todo el país. Raro será el Estado de la Unión Norteamericana que, hoy por hoy, no haya comprobado la excelencia del nuevo sistema, cotejándole con el procedimiento de los antiguos Tribunales criminales.

Mr. Lindsey, el admirable juez de los niños en Denver, Colorado, después de 14 años de práctica asidua, define con estas palabras—1914—el cambio radical del antiguo al nuevo sistema en materia de jurisdicción aplicada a los menores: «La protección de la propiedad queda relegada a un simple incidente en todo el procedimiento. Concretamente, cuando el niño de 12 años fué sentenciado a ser ahorcado por el Tribunal Criminal de Londres en 1883, por haber robado un mantón, el procedimiento miraba, principalmente, a la restauración del mantón. Hoy día hemos colocado al muchacho por encima del mantón viejo. El procedimiento va todo encaminado a la restauración del muchacho, como entidad de mucho más valor para el Estado.»

Sobre asuntos de tan trascendental importancia, pocos escritos podrán leerse tan llenos de luz de experiencia, tan ani-

mados de un soplo de alto ideal humano, como la Memoria del mismo juez Lindsey, presidente del Comité de los Tribunales de niños, presentada al *Congreso internacional del Bien del Niño*, celebrado en Wáshington en 1914, por iniciativa del Congreso de las Madres (*Mother's Congress*).

Lindsey ya no siente la necesidad de discutir las ventajas inmediatas de la implantación del nuevo sistema. Semejante discusión parecería hoy ociosa en los Estados Unidos. La parte más interesante de esta *Memoria*, la que en realidad contiene materia muy digna de ponderación, es la que se refiere a algunas innovaciones últimamente introducidas en la práctica del sistema, y al reflejo que este movimiento ha tenido en el tratamiento de los prisioneros adultos y en el régimen interno de las prisiones y reformatorios en general.

La primera innovación, de un gran alcance social, fué el que los Tribunales especiales, creados sólo para niños, extendiesen su competencia a todos los casos que directamente, y en ciertas circunstancias indirectamente, tuviesen relación con los niños, con vista a la protección de éstos.

En un principio, el beneficio aplicábase sólo a los niños menores de 15 años. Actualmente, hay una tendencia muy marcada para generalizar el procedimiento a los jóvenes entre 16 y 21 años. Desde 1903, para citar un ejemplo, el Tribunal especial de Denver—Colorado—goza de la facultad de entender en todos los casos de faltas leves cometidas por jóvenes hasta los 21 años, pudiendo someterles a *probation*—régimen de libertad vigilada—toda vez que ésta parezca la resolución más adecuada.

Otra innovación muy debatida hoy en los Estados Unidos es la conveniencia de que por el Tribunal de Jóvenes se nombre a una mujer auxiliar del juez, siempre que la vista pertenezca a muchachas. Esta es la práctica seguida por Mr. Lindsey durante años sucesivos en el Tribunal de Denver, célebre en los Estados Unidos por la excepcional competencia de quien le diri-

(1) ¿Quién olvidará, al lado de estos nombres, el de la célebre actriz londinense Miss Olga Nethersole, quien, llamando constantemente la atención de las autoridades inglesas, contribuyó a la publicación del Children's Bill de 1909 y a la difusión de los Juvenile Courts en Inglaterra?

ge. Allí la Sra. Gregory, antigua profesora de las escuelas nocturnas, ha oficiado de juez adjunto con el mejor resultado, llegando a haber casos sencillos, de orden más íntimo, en los que Mr. Lindsey se abstiene de intervenir.

En Chicago es ya obligatorio por ley que una mujer actúe de auxiliar del juez en aquellos casos especiales. Es interesante observar que, en discusiones muy recientes, apareció la proposición de que, en las localidades donde ocurriera que el juez ordinario fuera una mujer, se nombrara oficialmente a un auxiliar del sexo masculino en las vistas pertenecientes a muchachos.

Según las leyes del Estado de Colorado, el Tribunal puede, en ciertos casos, nombrar hasta seis directores de escuelas para el cargo de jueces adjuntos, quienes intervendrán en los casos relacionados con sus respectivas órbitas de acción. La actual tendencia, muy debatida ya en New-York y en Chicago, es para que el juez llegue a poder nombrar a cuantos auxiliares necesite—hombres o mujeres—, según la especialidad de los casos. Pero a esta aspiración aun no se le encontró la fórmula consistente que la generalice, como ya se ha generalizado la práctica de nombrar a una mujer como auxiliar en las causas pertenecientes a muchachas.

La cuestión del local aun se presta a discusión en los Estados Unidos. Mr. Lindsey defiende la necesidad del edificio independiente, construído *ad hoc*. Quisiera verle desprovisto de toda exterioridad aparatosa de Tribunal. Sugiere el nombre de *Children's Building*, «Casa de los niños». Y sobre la puerta este lema: «Venced el Mal con el Bien».

En este edificio quedarían establecidos el Negociado de la asistencia obligatoria a la escuela, la clínica médica, las oficinas de los *probation officers*—delegados de vigilancia—, lo mismo de niños que de adultos, puesto que los casos aparecen muchas veces enlazados, y todas las otras actividades relacionadas con la protección de la infancia y de la juventud en la comunidad. Estas oficinas estarían en comuni-

cación constante con las escuelas públicas por medio del teléfono y de visitas, con el servicio de policía, sobre todo con la policía especial de la jurisdicción de los niños, con los inspectores de diversiones públicas, con las Asociaciones de Caridad, públicas o privadas. La sala para funcionamiento del Tribunal debería ser desprovista de toda ostentación, con habitaciones especiales para cuando la vista hubiera de ser absolutamente reservada, como en ciertos casos de muchachas.

Con esta *Clínica* física y moral, pretende Mr. Lindsey que se podrá cabalmente resolver el problema más trascendental de cuantos afectan a la sociedad: el problema del niño, que él divide en tres partes esenciales:

«Su *psicología*, tomando al niño como individuo particularmente en su vida anímica.

«Su *fisiología*, considerando su bienestar físico y la cuestión de la enfermedad con relación al pretendido crimen.

«Su *sociología*, con relación a su medio, su alojamiento, sus padres, y las condiciones sociales, industriales y económicas, que en parte son responsables de la conducta del niño.»

En un informe enviado oficialmente a Amberes por el mismo juez Lindsey, con ocasión del Congreso Internacional de Patronatos en 1911, encuéntrase la siguiente concisa exposición del espíritu que preside al sistema hoy diseminado por toda la Unión Americana con el nombre de *Probation*. «Los métodos correccionales consisten en el *probationary system*—sistema de prueba o de libertad vigilada—, y en la *detention home school*—escuela de detención—completamente distinta del viejo tipo de prisión común. El efecto benéfico de la detención obtiéndose en la referida escuela, lo mismo que se obtenía en la prisión, sin los peligros que acompañaban al encierre de niños en las prisiones comunes. Nuestro método consiste en una cooperación mutua entre la familia, el ambiente social—*neigh bourhood*—y la escuela, trabajando conjuntamente todos estos elementos, por un plan definido y una

combinación perfecta, para la corrección del niño *incurrible*.»

«Para los Tribunales—dice aún Mr. Lindsey en el mismo informe—habría que buscar siempre que ocupase el cargo de juez un hombre con temperamento y disposición para la obra que hay que hacer. Ese hombre deberá ser una mezcla de maestro, de médico y de letrado.»

Con citar las palabras siguientes se tiene idea de la extensión de autoridad conferida a aquellos Tribunales: «Si un hombre comete homicidio siendo la víctima un niño, ese nombre podrá ser condenado a muerte por el *Juvenile Court*. Por un ultraje hecho a una muchacha, el causante será también juzgado por el *Juvenile Court*.»

Según la opinión autorizadísima de mister Lindsey, es preferible no establecer los tribunales especiales para la corrección de los niños, si no han de traer aparejada la jurisdicción y facultad de tomar cuentas a los adultos a cuyo cargo estaban los mismos niños.

«Por de contado - agrega el juez de Denver— las causas de los adultos han de verse en días diferentes, y en completa separación de las vistas comunes de los niños; pero es de una importancia absoluta que todos estén bajo la autoridad del mismo Tribunal. Tal es el procedimiento adoptado en Denver, pudiendo los adultos, en la mayoría de los casos, quedar sujetos al régimen de libertad vigilada.»

Registremos todavía alguna otra importantísima manifestación de Mr. Lindsey en el citado informe:

«Los Tribunales especiales deben disponer, por lo menos, de tres habitaciones para el juez, puesto que muchos casos relativos a niños tienen que ser juzgados con la debida atención a lo que podría llamarse la psicología del caso. En ciertas ocasiones conviene hablar al niño solo, libre de todas las dificultades que promueve el miedo, el resentimiento, la mala inteligencia mutua. Algunas veces conviene que los padres asistan a la conferencia; otras, es en absoluto inconveniente que así sea. El antiguo formulismo del Tribunal criminal en los juicios concernientes a niños es intole-

rable y sin la menor justificación... La nueva institución no es naturalmente una panacea, pero sí una especie de hospital moral donde cada caso está mejor entendido y mejor atendido, originando en todos los Estados una determinada clase de especialistas, imprescindibles en una obra donde la especialidad del personal no puede menos de ser un factor principalísimo... En un Tribunal semejante, todo ha de hacerse según las leyes que rigen a los niños como almas humanas, entidades humanas con cualidades que pueden cultivarse para el bien o para el mal; en una palabra, el Tribunal ha de organizarse, y proveerse con vista al tratamiento de seres humanos, no de simples cosas, como antes se hacía... En esas debidas condiciones, el Tribunal especial así constituido es, a mi juicio, el más importante de cuantos Tribunales pudiera establecer cualquier Gobierno, porque mira, no ya sólo a la represión de los hombres, sino a la redención de los mismos hombres mientras son niños. Y debiendo ser el máximo desvelo de un Estado todo lo que a sus niños se refiere, el Estado que deje de establecer un Tribunal especial en todas sus grandes ciudades incurre en culpa gravísima.»

La siguiente observación es de un alto interés, considerando la evolución del derecho penal en general: «Dondequiera que el nuevo sistema, en un principio sólo aplicado a los niños, se ha experimentado con los hombres, ha quedado demostrado que los hombres no son más que niños crecidos, siendo los resultados igualmente satisfactorios.»

¿No sirven estas palabras para fomentarnos la esperanza halagüeña de que la futura reforma en el régimen de las cárceles de adultos estará de acuerdo con el modelo ofrecido al mundo por nuestro comandante Montesinos en el presidio de Valencia, a mediados del siglo pasado?

El informe de Mr. Lindsey recomienda como uno de los primeros pasos que deben darse en el camino de la reforma, el habilitar en todas partes locales que sustituyan a la cárcel—*Detention homes, Detention schools*—mientras dura el proceso

de enjuiciamiento de los niños. Y recomendación con igual encarecimiento «la creación de pequeñas clases especiales para los niños vagabundos, como haciendo parte del sistema completo de la educación oficial, en sustitución del actual sistema de grandes Escuelas de Reforma, desarticuladas del sistema escolar general. La educación moral del niño vagabundo ha de ser una parte de la obra educativa del Estado, y tiene más asegurado su éxito si se la considera como parte integrante de la totalidad del sistema. La aglomeración de centenares de niños vagabundos ha sido causa de muy lamentable contagio moral, sirviendo en centenares de casos a la confirmación de las malas costumbres».

Al lado de estas palabras, en las que trasluce la situación de inferioridad a que, en un porvenir no lejano, quedarán quizá relegadas las llamadas casas de corrección, Mr. Lindsey insiste sobre la importancia capital de la formación del personal competente, sin lo que el nuevo sistema no sería más que un deplorable fracaso.

«La obra de libertad vigilada—*Probation work*—será confiada solamente a personas dotadas de habilidad, amor y paciencia para la edificación de caracteres—*character building*—y para la enseñanza de la constitución del hogar—*home making*—que ha de hacerse junto a los padres.»

La *Probation Commission* del Estado de Nueva York publica todos los años desde 1907 un anuario interesantísimo—*annual report*—, donde se encuentran valiosos datos sobre la cuestión del personal, apoyados en la experiencia amplia e inteligente.

Tenemos a la vista el último anuario, con fecha 1914. Es un libro de gran formato, de 505 páginas. Los límites muy reducidos de la presente Memoria, y el punto particular a que debemos concretar el resultado de nuestras observaciones, inhibe nos de dar el debido desenvolvimiento al estudio de las materias tratadas en este tomo. Sin embargo, aunque sólo muy brevemente, hemos resumir aquí lo más fundamental de su contenido.

Imposible es hoy ocuparse en serio de la corrección de menores y del régimen de los Reformatorios y Escuelas de Reforma sin tener en cuenta todo lo que venimos exponiendo. El derecho nuevo originó una atmósfera complejísima, dentro de la que habrán de funcionar aquellos organismos, trasformándose y adaptándose. No contar con todo ello, sería tan sólo entregarse a una especie de deporte intelectual, sin finalidad práctica, sacando conclusiones que sólo tendrían sentido con referencia a un pasado en ruinas, moldeando viejas formas que están llamadas a desaparecer en un futuro más o menos próximo, tan pronto como las antiguas instituciones tomen la necesaria posición de órganos efectivos del sistema nuevo.

*Probation* es un neologismo que creó, en Norte-América, una terminología que todavía no tiene equivalencia en otras naciones. La flexibilidad propia de la lengua inglesa préstase admirablemente a esta creciente riqueza del léxico: *Probation Officer, Probation Office, Probation system, Probation work, Probationers*—las personas sujetas al régimen de libertad vigilada, ordenada por los jueces especiales...

Por la ley general del Estado de Nueva York, los magistrados de todos los Tribunales de la jurisdicción criminal están autorizados a nombrar a cierto número de delegados especiales—*probation officers*—encargados de las personas—niños y adultos—sometidos al régimen de libertad vigilada—*Probation*.

Las atribuciones de estos delegados de los Tribunales son muy complejas, siendo los encargados de investigar sobre el carácter, condiciones de familia y otras, de las personas detenidas o solamente vigiladas, enterándose de todas las circunstancias de los delitos que vienen a juicio, y deponiendo ante el Tribunal. A cargo de los mismos delegados quedan las personas—menores y adultas—sometidas al régimen de libertad vigilada, trabajo que ejecutan por medio de visitas frecuentes y de informes orales o escritos presentados al juez.

La *Probation Commission* del Estado de Nueva York publicó, a fines de 1913, un *Manual for Probation Officers*. Es un tomo de 250 páginas, que contiene gran número de datos sobre todos los aspectos técnicos de la obra. Fué distribuído a todos los jueces, delegados y personas y organismos relacionados con el funcionamiento general del sistema *Probation*.

Todos los años, en alguna ciudad del Estado de Nueva York, se realiza una conferencia de *probation officers*. Tocó a Utica la conferencia de 1914 (15-17 de Noviembre). Comparecieron cuarenta y tres *probation officers* y muchas otras personas inscritas. Del 2 al 17 de Abril del mismo año 1914, la ciudad de Nueva York realizó también su cuarta serie de conferencias sobre el tema *Probation*, a las que concurrieron muchos jueces y delegados —*officers*—, discutiendo los problemas de mayor interés.

Hoy día existe en el Estado de Nueva York un servicio oficial de exámenes para *probation officers*, que constan de ejercicio escrito y oral.

Nada puede ser más importante—dice la Memoria que tenemos a la vista—que la selección de los mejores hombres y de las mejores mujeres que puedan encontrarse.

En un informe presentado en una de las referidas conferencias de Nueva York City dijo el magistrado William Mc. Adoo: «Cuando se llega a concebir un sistema, ya sea el de *probation* o de reforma de los Tribunales de Justicia, ya el de construcción del canal de Panamá, ya el de la construcción de un reloj, o cualquiera otro género de trabajo, lo que importa es encontrar al hombre o a la mujer aptos para llevarle a la práctica movidos de la mayor simpatía por el fin para que fué creado el sistema. Sin esto, el resultado será nulo.»

Ya antes había dicho el mismo magistrado: «El trabajo del *probation officer* requiere, en realidad, algo del espíritu y de los propósitos del misionero cristiano en tierras lejanas... *Dollars* jamás podrán pagar el trabajo de un buen *probation officer*. Su salario, como cantidad dinero, es mezquino. Pero él encontrará que está

cincuenta veces pagado, si va a su obra llevado por el corazón.»

El trabajo de aquellos delegados es verdaderamente abrunador. Está calculado que un buen *probation officer* para juveniles—los jóvenes que están sometidos a la jurisdicción de los nuevos Tribunales—puede encargarse de un número de casos, entre 50 y 75 (1).

Hay que tener, además, en cuenta los casos llamados *informal* o *un oficial*, que son los de los niños que se consideran *en peligro moral*, pero no aún oficialmente bajo la acción de la Justicia, casos de los que el delegado informa también al juez.

La *Probation Commission* opina que, hasta donde sea posible, deben preferirse delegados del sexo masculino para todas las investigaciones referentes a hombres y a muchachos; y del sexo femenino para mujeres, muchachas y niños en general. Entiende que todos los Tribunales deben tener un cierto número de delegados a sueldo fijo. Donde el reducido número de casos del sexo femenino dificulte la adopción de esta medida, podrá aceptarse el trabajo de mujeres como voluntarias.

En todas las ciudades de cierta importancia deben existir casas de detención —*detention homes*—, para la custodia de los niños que están bajo la acción de la Justicia. En los pueblos deberán siempre habilitarse locales independientes para la detención de los niños.

La misma *Comisión Oficial* encarece la ventaja de que los *probation officers*—delegados de los jueces especiales—, cooperen con los *parole officers*—delegados de las prisiones y reformatorios—, que hacen las investigaciones relativas a los presos y reclusos sometidos al régimen de libertad condicional, *parole system*.

Ya alguna vez se ha probado encomendar el servicio de *Probation* a la policía cívica; pero la experiencia en ninguna parte dió resultado satisfactorio.

Durante el año jurídico—*fiscal year*—, que terminó en Setiembre de 1914, fueron sentenciados a la situación de libertad vi-

(1) Para adultos, entre 75 y 100 casos.

gilada, en el Estado de Nueva York, 5.014 muchachos y 700 muchachas. El 30 de Setiembre quedaban sujetos a aquel régimen 2.416 muchachos y 368 muchachas (1).

En algunas localidades, los *probation officers* hacen servicio relativo a los prisioneros del régimen *on parole* o *paroled prisoners*—por instancia de las prisiones o reformatorios de donde proceden aquéllos. También ocurre, recíprocamente, que los delegados de las instituciones particulares auxilien a los delegados del juez.

Uno de los puntos que últimamente se han discutido más en las Conferencias y Asambleas periódicas, es la necesidad de establecer una centralización organizada para el *Probation work* en cada Estado.

El juez William Mc. Adoo, ya citado, opina de esta manera: «Ante todo, el *Probation system* debe ser en absoluto centralizado, lo mismo que cualquiera otro sistema, una Empresa de ferrocarriles, o una Empresa fabril. Cualquiera de estos organismos ha de tener una cabeza gobernante y trabajar con arreglo a algún método de centralización eficaz, sin lo que no podrá tener éxito. Hace falta la cabeza dirigente, o la obra no tendrá más que una existencia indefinida, inútil por completo.»

El mismo magistrado recomienda que se haga una intensa propaganda, con igual calor entre todas las clases sociales, para que el pueblo no deje de ser el mejor auxiliar de las investigaciones oficiales. Y porque no todos los jueces comparten aún su entusiasmo, dice con plena convicción: «Si logramos convertir a los jueces a una creencia firme, concienzuda y completa en la *probation* como cosa seria, el sistema progresará rápidamente.

El presidente de la *Probation Commission*, Mr. Homer Folks, recomienda dos modificaciones como muy importantes para la eficacia del *Probation work*: que los delegados sean dispensados de comparecer en las vistas, toda vez que su presencia no sea especialmente necesaria; y que en las oficinas centrales haya mayor nú-

mero de taquígrafos dispuestos siempre para recoger los variadísimos informes y declaraciones que, a cada momento, aportan los delegados. Mr. Folks encarece el empleo del *dictafone* como excelente economía de tiempo. El delegado dictaría su informe delante del aparato, dejando a un copista el trabajo de transcribirlo a cualquier hora conveniente.

Parece tendencia general en los Estados Unidos el ir limitando los casos en que deben ser llamados a intervenir los reformatorios propiamente dichos.

Nada más evidente ni más cierto—léese en la Memoria que vamos siguiendo—que esta afirmación: que las prisiones, y en muchos casos los reformatorios, no sirven para reformar. Y aun más seguro, si nos referimos a la reclusión de *plazos cortos* en cárceles y penitenciarías, donde, con frecuencia, los prisioneros están entregados a la ociosidad, rodeados de compañeros viciosos. Cada día se va haciendo más evidente que el confiar a los niños a instituciones donde se encuentran y se juntan con otros delincuentes, entraña gran peligro y debe evitarse escrupulosamente, con la sola excepción de aquellos casos en que se reconozca impracticable el establecer una seria vigilancia sobre la vida de la familia.

Después de lo que queda ligeramente esbozado, parece ya improcedente, para el objeto especial de la presente Memoria, seguir estudiando el grado de adelanto que ha alcanzado en distintos países la reforma, que desde América se extendió por toda Europa, de Estocolmo a Lisboa, y en Asia hasta el Japón.

Sólo hemos querido señalar aquellos antecedentes sin los cuales no tendrá sentido el pretender investigar lo que hoy debe ser un reformatorio de jóvenes, simple miembro de un organismo complejísimo, en el que todo tiene que aparecer enlazado, concurriendo todas las iniciativas a una misma resultante: el aprovechamiento para el Estado, la familia y el individuo, de todas las actividades sanas latentes en los niños y los adolescentes, a quienes las malas condiciones sociales condujeron a la

(1) 7.361 hombres y 780 mujeres.

incapacidad física, moral e intelectual para gobernarse a sí mismos decorosamente.

Tenemos presentes los últimos anuarios—año terminado el 30 de Setiembre de 1915—de los principales Reformatorios de los Estados Unidos. Lo sustancial en uno es lo sustancial en los demás; de tal manera persiguen todos el mismo objeto y se hallan influídos por los mismos principios, ya generalmente admitidos.

Sólo echaremos una mirada a algunos de los más conocidos entre estos Reformatorios de reputación mundial: *Elmira*, para muchachos entre los 16 y los 30 años—en algunos casos especiales después de los 30—; *The Children's Village*, para niños desde los 7 a los 18 años; *Glen Mills Schools*, para niñas; *New-York Catholic Protectory*, con dos secciones, una para niños, otra para niñas; *St. Charles School for boys*, del Estado de Illinois.

La brevedad forzada del presente estudio no consiente que retrocedamos a los inicios, muy lejanos por cierto, de estas instituciones, harto conocidas de las personas interesadas en estos asuntos. Concretaremos nuestro examen a las condiciones actuales de los citados Reformatorios, modificadas, como no podía dejar de ser, por las modernas teorías del derecho y las nuevas prácticas de la administración de justicia por lo que a los niños y a los jóvenes se refiere.

*Elmira*. El anuario que tenemos a la vista, con fecha 1915, es núm. 40 de su serie.

Por la edad de los reclusos no es este Reformatório de los que más deban interesarnos. No podemos, empero, prescindir de la lección excelente que en muchos particulares nos ofrece.

El 30 de Setiembre de 1914 existían en *Elmira* 1.216 reclusos. Desde entonces hasta 30 de Setiembre de 1915, entraron 2.584. Durante el año habían salido 1.305, de los cuales 966 eran *paroled*, sujetos al régimen de libertad condicional.

*Napanoch*, el Reformatório oriental, en estrecha relación con *Elmira*, fundado hace quince años, tuvo durante el mismo

período (1914-15) 818 muchachos, de los cuales salieron 399 *paroled* u *on parole*.

Casi todos los reclusos salen para una colocación fija. Cuando esto no ha sido posible, permítase al detenido que vaya a buscar empleo, quedando bajo la custodia del *parole officer*, con quien está obligado a avistarse todos los días hasta que haya logrado su objeto.

El Reformatório de *Elmira* posee varios pabellones, vastísimos campos de cultura, bellos campos de juego, talleres con todos los modernos adelantos. Todos los corrigendos asisten a clases literarias. Como futuro medio de vida, cada uno sigue una especialidad, o bien de industria, o bien de agricultura.

Los principales oficios enseñados son: barbería, encuadernación, ferretería, carpintería, sastrería, herrería, máquinas, topografía, imprenta, zapatería, taquigrafía y escritura a máquina, hajalatería y aun otros.

Últimamente creóse una sección especial de preparación para los recién llegados, evitando la perturbación que éstos ocasionaban entre los grupos ya debidamente entrenados. Esta Sección tiene el nombre de *training class*.

La asistencia a los servicios religiosos—católicos, protestantes y judíos—es facultativa. Tres capellanes, de las respectivas confesiones, atienden a las necesidades espirituales de los reclusos, quedando alguna vez en correspondencia con ellos después de libertos.

La instrucción militar ha estado siempre muy atendida en *Elmira*. La reunión de todos los reclusos forma un regimiento completo. Transcribiremos, como particularmente interesantes en estos momentos, un comentario del instructor militar en su informe anual, 1915: «Los ejercicios militares, en sustancia, siguen haciéndose, poco más o menos, según consta de todos nuestros informes anuales, desde hace unos diez y ocho años. Pero al espíritu del lector acudirá sin duda esta reflexión: que pudiendo ciertas exigencias militares más o menos lejanas—con motivo de la espantosa conflagración que devasta Europa—

ser impuestas a los Estados Unidos, podría resultar atinada política el efectuar prácticas más intensas con ejercicios frecuentes de campo y de batalla. Pero contra tal procedimiento levántase un hecho fundamental: el que todo ello equivaldría a imponer a nuestros trabajos un espíritu del que escrupulosamente hemos querido preservarles hasta el presente.» He aquí un ejemplo más de cuánto el espíritu militarista repugna al ideal norteamericano.

La reforma de los reclusos está pendiente de la teoría de las tres MMM, de que se habla con frecuencia en las publicaciones del reformatorio: educación *mental*, *moral* y *manual*. El tratamiento es, hasta donde sea posible, individual.

(Concluirá.)

### LA INSPECCIÓN ESCOLAR EN FRANCIA (1)

por D. Lorenzo Luzuriaga,

Inspector de primera enseñanza.

Según la ley orgánica de 30 de Octubre de 1886, la inspección de los establecimientos de instrucción primaria, públicos o privados, es ejercida por:

- 1.º Inspectores generales de Instrucción pública.
- 2.º Rectores e inspectores de Academia.
- 3.º Inspectores de la enseñanza primaria.
- 4.º Miembros de los Consejos departamentales.
- 5.º Alcaldes y delegados cantonales.
- 6.º Inspectoras generales y departamentales para las escuelas de párvulos.
- 7.º Inspectores médicos para la higiene escolar.

Pero, en realidad, la inspección primaria radica en los inspectores profesionales, que son de tres clases: generales, provinciales y primarios simplemente; los primeros constituyen la inspección central, y los dos últimos, la provincial, ya que la inspección en la instancia local no existe en realidad.

(1) De la obra próxima a publicarse por el Museo Pedagógico Nacional, *La enseñanza primaria en el extranjero. III. Países de lenguas románicas.*

*Inspectores generales.*—Existen para la enseñanza primaria 16 inspectores generales, de los cuales, nueve son inspectores generales ordinarios; tres, inspectores *hors cadre*; uno para el economato de las escuelas normales; otro, el director de la Escuela normal superior primaria de Saint-Cloud, y otro para la inspección general del dibujo, y cuatro inspectoras generales de las escuelas de párvulos.

Los inspectores generales ordinarios son nombrados por el presidente de la República, a propuesta del ministro de Instrucción pública. Tienen dos categorías en los sueldos, a saber: de 10.000 a 12.000 pesetas; en la actualidad, cinco están en la primera y cuatro en la segunda, y todos tienen derecho a una indemnización para gastos de viaje, a razón de 25 pesetas por día. Los inspectores generales *hors cadre* disfrutan un sueldo único de 10.000 pesetas. En general, las funciones de los inspectores generales son más bien informativas y se refieren principalmente a los funcionarios superiores de la enseñanza (inspectores primarios, directores de escuelas normales, etc.). Aparte de su misión inspectora e informativa, desempeñan un papel unificador entre el Ministerio y las autoridades superiores de la enseñanza; con este fin se reúnen todos anualmente en comité consultivo, bajo la presidencia del director de la enseñanza primaria, para estudiar las cuestiones que les propone el Ministro, y también con los rectores de las universidades, para la promoción de los inspectores primarios y personal docente de las escuelas normales y primarias superiores.

Las inspectoras generales para las escuelas de párvulos son nombradas por el ministro entre las mujeres que poseen el certificado de aptitud a las escuelas normales o a la inspección primaria o a la inspección de las escuelas de párvulos, y que siendo mayores de 35 años, tienen 10 de servicios en la enseñanza pública. La escala de sueldos de las cuatro inspectoras actuales es ésta:

3.ª clase.....	5 000 pesetas.
2.ª clase.....	5.500 —
1.ª clase.....	6.000 —

*Inspectores provinciales o de academia.*—Al frente de la enseñanza primaria, y en cada departamento o provincia, hay, dependientes de los rectores de distrito universitario, un inspector provincial (*Inspecteur d'Academie*), que constituye la verdadera cabeza de aquélla. Hasta hace poco, estos inspectores eran nombrados libremente por el ministro; pero por el reciente decreto de 4 de Abril de 1916, esta situación ha sido modificada. En la actualidad, los inspectores de academia son nombrados por el ministro entre aquellos que han ejercido por delegación este cargo, al menos durante 2 años y que poseen el título de doctor en letras o en ciencias, o una agregación para la enseñanza secundaria o el certificado de aptitud a la inspección primaria y dirección de escuelas normales; deben, además, desempeñar el cargo de profesor o *maître de conférences* en una facultad de letras o ciencias, o de profesor en un liceo, o de director de escuela normal o de inspector de la enseñanza primaria. Es condición también necesaria para el nombramiento por el ministro, que el nombrado esté inscrito en la lista confeccionada anualmente, por el Comité de rectores e inspectores generales de la enseñanza primaria y secundaria y que haya estudiado, por lo menos, 20 asuntos administrativos, visitado otras tantas clases, e informado sobre unos y otros.

La significación principal del último decreto está en que abre a los inspectores primarios las puertas de la inspección de academia, reservada hasta ahora a los universitarios que desempeñaban cargos en la segunda enseñanza.

Las atribuciones de los inspectores de academia o provinciales se extienden a los tres grados de la enseñanza: primaria, secundaria y superior; pero las más importantes se refieren a la primaria, por lo que están asignados a la Dirección de primera enseñanza en el Ministerio. En las escuelas normales presiden los tribunales de examen de ingreso y los consejos administrativos; inspeccionan también la labor de las clases en aquéllas y las cuentas del ecónomo o director administrativo, y de

una y otra cosa elevan al rector un informe anual. En las escuelas primarias, a más de su labor inspectora directa, presiden todos los tribunales para los distintos títulos y certificados; eligen los temas sobre que han de versar los ejercicios para obtener aquéllos; nombran los maestros *stagiaires* o en prácticas y proponen a los prefectos los nombramientos de los maestros en propiedad, así como su traslado y destitución.

En cada departamento hay un inspector de academia, excepto en París, donde hay ocho, uno de ellos con el nombre de «director de la enseñanza primaria del Sena», y en los departamentos de Bouches-du-Rhône y Nord, donde hay dos en cada uno, destinados, respectivamente, a las enseñanzas primaria y superior. En total, pues, son 95 los inspectores de academia existentes.

Los sueldos se dividen en cuatro clases, a las que se pasa por ascenso:

4. <sup>a</sup> clase .. . . .	7.500 pesetas.
3. <sup>a</sup> clase .. . . .	8.000 —
2. <sup>a</sup> clase.. . . .	8.500 —
1. <sup>a</sup> clase... ..	9.000 —

Los inspectores de academia en París disfrutaban un sueldo de 9.500 pesetas anuales. Todos los inspectores tienen, además, derecho a una indemnización para gastos de oficina, y otra para gastos de viaje, a razón de 10 pesetas diarias.

Los sueldos e indemnizaciones de estos inspectores en los presupuestos de 1914 importan las siguientes cantidades.

	Pesetas.
8 Inspectores de París, a 9.500 ptas.	76.000
Indemnizaciones y complementos	6.500
1 Inspector en Versalles... ..	8.500
86 Inspectores en los departamentos	672.000
Indemnizaciones y complementos.	52.000
—	
95	TOTAL... .. 815.000
Gastos de viaje.... ..	73.400
	888.400

*Inspectores primarios.*—Los inspectores primarios constituyen la verdadera base de la labor inspectora en las escuelas. Son nombrados por el ministro entre

los que poseen el certificado de aptitud para la inspección primaria y la dirección de escuelas normales, pues ambos puestos tienen igual categoría oficial. Para poder presentarse a los exámenes de este certificado es necesario haber cumplido 25 años, tener cinco años de práctica en escuelas primarias, secundarias o superiores, y poseer el certificado de aptitud al profesorado de escuelas normales o la licenciatura en letras o en ciencias. Los maestros y maestras públicos no necesitan presentar el certificado de aptitud al profesorado, si cuentan con 10 años de servicio en una escuela pública y poseen el título superior o el certificado de aptitud pedagógica.

Los exámenes para el certificado de aptitud constan de tres partes: escrita, oral y práctica. La primera se verifica en las capitales de los departamentos, y consta de dos ejercicios; uno sobre pedagogía y otro sobre administración escolar; para cada uno de ellos se conceden cinco horas. Los aspirantes que han pasado satisfactoriamente esta parte, verifican en París la oral y la práctica; aquélla consiste en explicar durante una hora un pasaje de una lista de libros señalada por el ministro cada tres años y en exponer durante treinta minutos un punto de pedagogía teórica o práctica; la práctica consiste en la inspección de una escuela normal, primaria superior, elemental o maternal, seguida de un informe sobre la visita. Después de estas pruebas, se confecciona la lista de los aspirantes admitidos, que es pasada al ministro para su aprobación y para la expedición de los títulos.

Los sueldos de los inspectores primarios se dividen en cuatro clases:

4. <sup>a</sup> clase . . . . .	3.700 pesetas.
3. <sup>a</sup> clase . . . . .	4.300 —
2. <sup>a</sup> clase . . . . .	5.000 —
1. <sup>a</sup> clase . . . . .	5.700 —

En el departamento del Sena, los sueldos son de 6.500 a 8.500 pesetas.

Además, los inspectores reciben una indemnización departamental, que no puede ser inferior a 300 pesetas anuales. Para

gastos de viaje reciben dietas de 10 pesetas.

Las atribuciones de los inspectores primarios, que dependen inmediatamente del inspector de academia, están muy detalladas en la legislación; las principales son: visitar las escuelas públicas y privadas de su zona; en éstas cuidan de las condiciones higiénicas y morales, y de que sus enseñanzas no vayan contra las leyes del país; en aquéllas examinan, además, el horario por que se rigen, y sobre todo, las condiciones pedagógicas y metodológicas de la enseñanza; informar antes de la apertura de una escuela pública o privada, y sobre los ascensos de los maestros, e inspeccionar la distribución de los alumnos en las clases de una escuela y las obras complementarias de ésta. Además, deben reunir en conferencia dos veces por año a los maestros de su zona, unas veces para problemas teóricos y otras para puntos prácticos e intervenir en todas las comisiones escolares y tribunales de examen en las escuelas primarias y normales de cada departamento.

*Inspección femenina.*—Según la ley de 1889, pueden nombrarse inspectoras primarias en las mismas condiciones y en las mismas formas que los inspectores. Las funciones administrativas y contenciosas son dejadas a los inspectores. «El principal esfuerzo de la inspectora deberá dirigirse a la parte pedagógica de su cargo, a la organización y vigilancia de los trabajos manuales en las escuelas de niñas, a los principios de educación moral, y, accesoriamente, a todos los estudios y a todas las encuestas o informaciones que le puedan encargar el rector o inspector de academia en los establecimientos públicos y privados de instrucción primaria y profesional de muchachas.» (Preámbulo al Decreto de 17 enero, 1891.)

Son funciones suyas inspeccionar las escuelas de niñas, mixtas y de párvulos de su zona, asistir a las reuniones de los delegados cantonales, dirigir las encuestas e instruir los expedientes que les encomiende el inspector de academia e informar sobre el nombramiento y ascenso de las

maestras, así como sobre las recompensas y castigos del personal docente femenino.

A más de las inspectoras primarias, hay inspectoras generales y departamentales de las escuelas de párvulos. Unas y otras son nombradas por el ministro; las últimas deben tener, por lo menos, treinta años de edad y tres de servicio en la enseñanza pública y privada, y estar provistas del certificado de aptitud a la inspección de las escuelas de párvulos.

Los sueldos de las inspectoras de párvulos se ordenan conforme a esta escala:

4. <sup>a</sup> clase.....	2.400 pesetas.
3. <sup>a</sup> clase.....	2.700 —
2. <sup>a</sup> clase..	3.000 —
1. <sup>a</sup> clase.....	3.400 —

Para gastos de viaje reciben una indemnización de 10 pesetas por día.

Las inspectoras deben, como los inspectores primarios, presentar un informe anual al inspector de academia.

Esto, según la legislación; en realidad, el número, tanto de inspectoras primarias como especiales de párvulos, es muy pequeño, y tiende a disminuir; de aquéllas hay en la actualidad cuatro, tres de ellas en París, y de las últimas, tres.

*Inspectores médicos.*—La legislación vigente autoriza a los municipios a organizar la inspección médica en las escuelas; es, pues, ésta una institución municipal de carácter voluntario. Según el decreto orgánico de 18 de enero de 1887, los inspectores médicos no tienen entrada en las escuelas más que después de haber sido aprobados por el prefecto; su inspección no puede versar más que sobre la salud de los niños, la salubridad de los locales y la observancia de las reglas de la higiene escolar.

La inspección médica escolar está mejor organizada en las grandes poblaciones, como París, Lyon, El Havre, Burdeos, Niza, etc. Según una inquisición reciente del Ministerio de Instrucción pública, la inspección médica no está establecida en todos o en casi todos los ayuntamientos, más que en 36 departamentos y no es remunerada más que en ocho. Además, en 19 departamentos, está organizada en al-

gunas poblaciones aisladas. En estos casos, la inspección médica se limita a la vigilancia de los locales escolares y a la profilaxia de las enfermedades transmisibles.

GASTOS DE LA INSPECCIÓN PRIMARIA  
(Sin contar la general y la de Academia.)  
(Presupuestos de 1914.)

	Pesetas.
1. 19 inspectores del departamento del Sena y 3 inspectoras, a 8.500, 7.500 y 6.500 pesetas.. . . . .	162.800
2. 424 inspectores primarios y una inspectora en los departamentos, a 5.100, 5.000, 4.300 y 3.700 . . . . .	1.947.960
	<u>2.110.760</u>
3. Gastos de viaje para los inspectores e indemnizaciones para los traslados.	525.100
4. Indemnizaciones a los funcionarios de la enseñanza primaria provistos del título de <i>agrégé</i> . . . . .	2.500
5. Inspectoras generales y departamentales de las escuelas de párvulos . . . . .	48.700
6. Gastos de viaje de inspección de los niños anormales . . . . .	6.000
	<u>2.693.060</u>
A deducir, por el producto presunto de las vacantes de cargos . . . . .	31.700
	<u>2.661.360</u>

INSPECCIÓN DE PRIMERA ENSEÑANZA (1914)  
(Resumen.)

Inspectores generales:	
Inspectores . . . . .	12
Inspectoras de párvulos . . . . .	4
	<u>16</u>
Inspectores de academia . . . . .	95
Inspectores primarios:	
Inspectores . . . . .	439
Inspectoras . . . . .	4
Inspectoras de párvulos . . . . .	3
	<u>446</u>
	<u>557</u>

Los gastos totales para la inspección de la primera enseñanza se descomponen así, en 1914:

	Pesetas.
Inspectores generales. . . . .	149.500
Inspectores de academia . . . . .	888.400
Inspectores primarios. . . . .	2 694.060
TOTAL. . . . .	3.731.960

## REVISTA DE REVISTAS

ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA DEL NORTE

**The Pedagogical Seminary.**

(Worcester, Mass.)

JULIO-SETIEMBRE

*Tipos físicos de adolescentes*, por C. B. Lewis.—Los tres tipos físicos en que los fisiólogos clasifican, generalmente, al hombre, son: 1), el tipo *omnívoro* o normal; 2), el *carnívoro*, que presenta las siguientes variaciones, entre otras: cuerpo más delgado, esqueleto más ligero, piel más suave, torso más largo y estrecho, intestino más corto, manos, pies y piernas más largos; 3), el *herbívoro*, cuyas características son, esencialmente: cuerpo grueso, tanto por ser mayor el esqueleto como por tener más cantidad de grasa; piel gruesa, poca estatura, pecho ancho, piernas cortas, intestino largo. Estos tipos rara vez se presentan puros; pero los individuos casi siempre ofrecen alguna característica que permite incorporarlos a uno u otro grupo.—Sobre la base de esta clasificación, el autor ha hecho un detenido reconocimiento de 547 muchachos de los Institutos de segunda enseñanza de Worcester para averiguar en qué proporción y con qué pureza aparecen los tipos indicados. El examen comprendía los siguientes puntos: aspecto general, piel, cabeza, orejas, cara, mandíbulas, pecho, hombros, vientre, brazos y piernas, músculos, rodillas, pies, defectos físicos, funciones musculares y nutritivas, dentadura. El reconocimiento se hizo siguiendo las tablas de características del Dr. Bryant y la descripción de los tipos del Dr. Goldthwait.—Resultados: total de carnívoros, 329 (el 60 por 100); total de herbívoros, 172 (el 31 y  $\frac{1}{2}$  por 100); total de normales o neutrales, 46 (el 8 y  $\frac{1}{2}$  por 100). De los carnívo-

ros, 76 (el 14 por 100) eran del tipo carnívoro puro; en 97 (el 17 y  $\frac{1}{2}$  por 100), había una mayoría de rasgos del tipo carnívoro, y en 156 (el 28 y  $\frac{1}{2}$  por 100), sólo había algunos de estos rasgos. Las cifras correspondientes de los herbívoros fueron: 42 (el 7 y  $\frac{1}{2}$  por 100); 39 (el 7 por 100), y 91 (el 17 por 100).—La historia sanitaria de los muchachos reconocidos demostró que las neuralgias, el sarampión, la escarlatina, la pulmonía, la pleuresía, la amigdalitis y la eclampsia atacaban en triple proporción a los carnívoros que a los herbívoros. El aspecto general, las funciones musculares y nutritivas y la dentadura eran buenos en los omnívoros, no tan buenos en los herbívoros y peores en los carnívoros.—A continuación expone el autor diversas observaciones de los fisiólogos Bryant, Burnham y Goldthwait. Según aquél, hay algunas enfermedades que atacan con preferencia a los carnívoros: el cáncer, la locura y la tuberculosis, entre otras. En vista de ello, se debe habituar al niño, desde su primera infancia, a tomar menos huevos y carne y más vegetales, tarea difícil para el médico y para la familia, porque esta última alimentación es menos agradable para el niño que aquélla, pero positivamente remuneradora desde el punto de vista higiénico. La diferencia de tipos interesa al médico, al educador y al patrono, a cada uno por un concepto distinto, dice el Dr. Burnham. El Dr. Goldthwait estima que es de tal importancia la diferenciación de los tipos, que habrá necesidad de reformar la enseñanza de la fisiología, la anatomía y ciencias afines.

*Algunos aspectos psicológicos de la guerra*, por C. B. Moore.—Una de las primeras formas de la actividad de los seres vivos ha sido la de matar. Cualquiera que sea el grado de la escala zoológica en que nos fijemos, veremos aparecer esta función. El hombre es, esencialmente, matador, y no hay motivos para creer que el instinto de luchar y matar se haya debilitado con el trascurso de los siglos, sino más bien para pensar lo contrario. En el largo proceso de la evolución de la raza y de la dominación sobre los demás animales,

el hombre no ha hecho otra cosa que matar. Ha demostrado su superioridad, más que por el uso de la razón, por su capacidad destructora. Según parece, matando animales superiores, goza más que cuando mata animales inferiores. Hay muchos que piensan que la especie intermedia entre el hombre y el animal ha desaparecido por haber muerto todos sus individuos a manos de aquél. El famoso psicólogo Mac Dougall afirma, en un trabajo publicado en 1908, que en los pueblos europeos, el instinto de lucha está más desarrollado que lo estuvo nunca en los pueblos primitivos. La guerra actual parece demostrar este aserto. En estos últimos cincuenta años se han realizado grandes progresos en todos los órdenes de la vida; pero el instinto guerrero no ha cambiado. Está tan metido en la naturaleza humana, que, a pesar de todas las leyes y preceptos, de todos los esfuerzos de la religión y de la educación, nuestra agresividad, se abre camino con poco trabajo.—Según Stanley Hall, el instinto guerrero no es más que la consecuencia del temor a la muerte, por un lado, y del amor, por otro. El hombre hace todo cuanto está en su mano para alejar la muerte y mejorar, por todos estilos, las condiciones de su vida. El temor a la muerte aumenta conforme se vive mejor. Nunca ha sido la vida tan estimada como ahora. El deseo de vivir es el que origina la agitación social y económica de los tiempos modernos. Este móvil supremo del hombre se comunica a los grupos que forma (familia, clase, pueblo, nación), con los mismos caracteres. La nación, como toda agrupación de hombres, tiende siempre a vivir mejor, a ensancharse, y acaba inevitablemente por tener conflictos con otras naciones. Del temor, el individuo pasa a la cólera. (Hay quien cree que todos los sentimientos tienden hacia éste). La cólera está íntimamente relacionada con la acción muscular, y sus resultados tienen una expresión muscular. W. James demuestra que la cólera es una gran fuente de energía. Si un hombre tiene que hacer un gran trabajo, está probado que lo realiza con facilidad, si se encoleriza. La

cólera es, pues, beneficiosa, en cierto sentido, ya que, bajo su influjo, la actividad humana produce en ocasiones sus mejores frutos. El hombre ha sido siempre guerrero. La aparición del Cristianismo no produjo cambio alguno en sentido pacífico, pues si bien en las doctrinas de Cristo abundan las exhortaciones a la paz, a la humildad y a la fraternidad, también se encuentran en ellas máximas de carácter belicoso, y la organización, las ceremonias y las oraciones de las religiones cristianas han conservado un espíritu militante. Con toda la cultura y la civilización de los tiempos modernos, no se ha conseguido suprimir la guerra. Al cabo de cerca de dos mil años de civilización cristiana, más bien encontramos exacerbado el instinto guerrero. Se ha venido diciendo estos últimos años, en todo el mundo, que la civilización había llegado a tal punto, en que no se toleraría ya la guerra; que la sociedad podía dominar el instinto de lucha, y que las diferencias entre las naciones se resolverían sin necesidad de acudir a las armas. Se han creado sociedades pacifistas, se han celebrado tratados de paz, se ha establecido un Tribunal de la paz, se han concedido premios a los que más han hecho en favor de la paz. Todo ello no ha impedido el presente conflicto. ¿Por qué este fracaso? Porque no se ha tenido en cuenta que el instinto guerrero es inherente a la naturaleza humana.—Se comprende que los Estados Unidos hayan hecho más esfuerzos pacifistas que ninguna otra nación, porque en ellos la diversidad de razas ha excluido toda tradición de carácter nacional y, por otra parte, su enorme prosperidad económica, ha alejado los pensamientos guerreros. Pero en las naciones que cuentan siglos de existencia, parece increíble que se haya olvidado el hecho de que, a pesar de los cambios que han ocurrido en la sociedad, el hombre sigue siendo el mismo, incluso con el cerebro igual al del hombre primitivo. Este despertar bárbaro del espíritu agresivo de los pueblos tiene, sin embargo, la ventaja de que obedece a un instinto, y obsérvese que los instintos son los que han motivado los grandes he-

chos en la humanidad. La ley natural a que pueden reducirse todas las leyes de la naturaleza es la ley de la lucha, lo mismo si se trata de individuos que si se trata de sociedades. El individuo está constantemente en lucha: lucha de deseos, de ideas, de sentimientos, de ciencias, de actividades. Esta lucha, lo mismo que la lucha entre naciones, es creadora, porque elimina. (Wagner.) La guerra es una prueba terrible; pero muchos de sus resultados tienen un valor enorme, y de ella sacan beneficio vencedores y vencidos. W. James desea la paz, pero reconoce que las virtudes marciales, aunque adquiridas a costa de sangrientas luchas, son un bien absoluto y permanente para la raza humana. —En resumen: puede decirse que las causas fundamentales de las guerras no son económicas, ni consecuencia de la organización social, sino que dependen de los instintos animales; que estas causas no pueden, por lo tanto, medirse con las unidades de valor social y económico, que son artificiales en cierto modo y no han aparecido en la humanidad hasta hace poco tiempo; que nuestra pregonada civilización no es casi más que una extensión o prolongación de los órganos humanos, gracias a la cual el hombre amplía su esfera de acción, y las grandes agrupaciones sociales pueden funcionar como funcionaban en los tiempos primitivos las pequeñas sociedades de hombres; que esta civilización, meramente externa, ha sido una pantalla que no permite apreciar la verdadera naturaleza del hombre, como producto de la raza, y que, a pesar de todo cuanto se ha trabajado en este sentido, no se ha logrado dar con un sustitutivo para la guerra.

*Estado social del magisterio*, por J. H. Stoutemyer.—Después de recordar, a grandes rasgos, la consideración social que ha tenido el maestro en todos los tiempos y de estudiar la posición que ocupa hoy en Francia y en Prusia, se lamenta el autor de la poca estima en que se tiene a los que desempeñan esta profesión en los Estados Unidos, y que, a su juicio, obedece a tres factores: falta de preparación profesional, falta de experiencia y falta de

apoyo e inspección oficiales. La proporción de los maestros con título es muy pequeña. Además, como el sueldo no es personal, sino según la clase de escuela, resulta que los maestros buenos van a las ciudades, estando la mayoría de las escuelas rurales servidas por principiantes y con muy frecuentes cambios de personal. El maestro de los Estados Unidos comienza la práctica de su profesión mucho antes que en los demás países y a una edad en que no tiene aún experiencia de la vida (19 años, por término medio). En los cursos de preparación para el magisterio hay la mayor diversidad, y los exámenes o pruebas no sirven, en la mayoría de los casos, más que para apreciar si el candidato ha estudiado o no, sin tener en cuenta su aptitud y vocación. El maestro norteamericano está mal pagado y no tiene pensión de retiro.—Remedios: concesión de títulos por el Estado; sueldo adecuado a la capacidad, trabajo realizado y coste de la vida en la localidad; ascenso por méritos; pensiones para los viejos e incapacitados; educación de la opinión pública para que conceda mayor importancia a la función docente.—J. ONTAÑÓN Y VALIENTE.

## FRANCIA

*Revue pédagogique.*—Paris.

OCTUBRE

*La guerra mundial y la enseñanza*, por E. Víctor.—La guerra ha hecho nacer en Alemania una abundante literatura pedagógica. Se pone la escuela al servicio del Estado y se toman de la literatura de la guerra los principios y los fines. Muy representativo de este movimiento es el libro que acaba de publicar la casa editora Fr. A. Perther (Gotha): *La guerra mundial y la enseñanza. Propositiones y sugerencias en cuanto a la manera de tratar en la escuela los acontecimientos actuales de una importancia política mundial*. En esta obra se han reunido los estudios debidos a la colaboración de diversos profesores. Un prefacio y una introducción ponen claramente de manifiesto el espíritu del libro: «No hay otra ambición que la de querer ser un promotor, y

es una tentativa para aconsejar a los maestros que se esfuerzan en hacer penetrar en la vida escolar la grandeza excepcional de los acontecimientos contemporáneos; pero, superando este fin, se propone también bosquejar en cada materia de enseñanza los nuevos caminos de evolución conforme a las que resultaran, sin duda, mediata o inmediatamente, experiencias hechas durante la guerra.» La introducción tiene por epígrafe esta frase de Juan Pablo: «La guerra es la operación cesárea de la humanidad. Por la violencia partea los espíritus», y como su autor, el profesor Dr. K. Hönn, piensa que la guerra actual, realizando lo que la guerra de 1870 fué incapaz de realizar, y «haciendo surgir del caos de las formas ficticias e imitadas, la libre personalidad del pueblo alemán», es digna de las guerras de 1813, toma a Wilhelm von Humboldt y a la reforma de la enseñanza de 1819, la consigna de la reforma que se trata de realizar. Hoy, como antes, el fin es todavía «o es de nuevo: formar hombres completos», y la guerra ha hecho necesarias y urgentes «transformaciones radicales». No dice nada la introducción respecto de lo que puedan ser estas transformaciones; pero puesto que la escuela debe contribuir «a construir la nueva Alemania», y puesto que «la guerra ha puesto la educación plenamente en medio de la vida», véase lo que, en opinión de los profesores consultados, es la escuela hoy en Alemania y lo que será mañana.

El profesor W. Fœster, de Munich, abre la serie y estudia: *Los nuevos valores de los educadores del tiempo presente*. Tres misiones, fundamentalmente, deben llenar los educadores. 1.º Poner de relieve los valores éticos de la guerra. 2.º Combatir los peligros que pueden nacer de la multiplicidad de las impresiones provocadas por el espectáculo de la guerra. 3.º Llamar la atención sobre la joven generación, hacia la reconciliación inevitable de los pueblos. — *La enseñanza religiosa*: La guerra ha demostrado la gran fe del pueblo alemán. Por eso el Dr. H. Spanuth no pretende defender la tesis de una enseñanza religiosa especial, inspirada por la guerra. No se

trata sino de fecundar y de rehacer, mediante la guerra, la enseñanza religiosa normal y conforme a los programas, y lo mismo debe ocurrir con la enseñanza moral. — *La enseñanza del alemán*. Este artículo ha sido confiado al Dr. Ph. Witkop, profesor en la Universidad de Friburgo. Su opinión es muy categórica: «La enseñanza del alemán puede ponerse, muy particularmente, en relación estrecha con los grandes acontecimientos de la guerra, en la cual pueden encontrarse las sugerencias más profundas y la más duradera renovación.» El primer deber de la escuela es conceder gran atención a los poemas inspirados por la guerra. «Toda la literatura de Alemania, toda la enseñanza del alemán está, pues, en estrecho contacto con los grandes acontecimientos de la guerra, que los determinan, pero que sufren también su influjo.» *La enseñanza de la historia*, por el Dr. Wustmann. «La enseñanza de la historia tiene por misión familiarizar con el pasado para comprender, en definitiva, el presente. Pero pueden sobrevenir momentos en los que el presente sea la antorcha que ilumina todo el pasado. En estas condiciones se encuentra la enseñanza actual de la historia... El gran acontecimiento nacional que constituye nuestra guerra, ayuda a comprender la esencia de los grandes acontecimientos en que se ha mezclado nuestra nación; la guerra ha hecho de nosotros videntes en lo que concierne a la historia de los pueblos... Entre nosotros palpitan en el fondo del corazón la plenitud de los acontecimientos actuales y es ésta una nueva manera de ver, cuya potencia debe bañar de luz, como un proyector, todos los grandes hechos de nuestra historia pasada. Se trata de la eternidad del pensamiento del pueblo entre los alemanes.» — *La enseñanza de la geografía*, por el profesor Dr. F. Lampe (Berlín). «La guerra mundial ha hecho de los alemanes geógrafos», quizás porque cada uno se ha apercebido de las lagunas que presentaban sus conocimientos geográficos. Los especialistas habían llamado la atención sobre las deficiencias de la cultura geográfica del pueblo alemán: «Lo mismo que nuestro nuevo

Imperio alemán era mucho más estrecho que el antiguo, del mismo modo el conjunto de nuestro horizonte político tenía algo de estrecho en sí y ni siquiera nuestro imperio colonial lo había ampliado... Con las llamas del incendio, la guerra nos revela que el Imperio debe ser un Imperio mundial, que tiene necesidad de un suelo más vasto y de un pueblo que domine con su visión espacios más amplios.» Las raíces de la vida nacional buscaban por el mundo un suelo favorable, pero los alemanes miraban los países extranjeros con mirada indiferente, por no estar habituada a recorrer el Universo. Pero no basta solamente engrandecerse, sino que también es preciso conocerse también. Sólo cuando un pueblo sabe cuál es su riqueza o su pobreza, puede esforzarse por encontrar en el extranjero lo que le falta y de lo que tiene, por tanto, necesidad. Conocimientos geográficos ciertos son, por tanto, la condición previa de una política orientada con exactitud. Una política que se inspire en datos geográficos, no es menos juiciosa y necesaria que la que procede de la historia. En la escuela se trata de familiarizar al alumno con horizontes vastos, de acostumarlos a juzgar en geografía, de habituarlos a gozar en la comprensión de su país y de inspirarles la necesidad de una visión clara a propósito de los países extranjeros.

*La pedagogía alemana de guerra: la educación moral y cívica*, por V.-H. Friedel.—Los alemanes han alabado siempre el valor educativo de su pedagogía, y parecen tener ciertos derechos a esta pretensión, porque sus primeros pedagogos practicaban «la cura de almas» y sus más ardientes discusiones pedagógicas han tenido lugar entre los partidarios de la educación y los pedantes de la instrucción. Pero la aparición en la escuela primaria francesa de la *enseñanza moral* fué acogida con escepticismo por los pedagogos alemanes. Cuando esta enseñanza estaba todavía en crisis por la dificultad que llevan siempre consigo los tanteos y adaptaciones de toda enseñanza nueva y la formación para ella del personal docente, los maestros alemanes hacían una crítica despiadada. Sólo a

última hora ha consentido la Administración alemana en que la moral fuese enseñada, incidentalmente, como un anejo de la instrucción religiosa, de las lecciones de historia o de los cursos de lectura. Un artículo reciente de la *Gaceta de Francfort* ha dado idea al público alemán de algunos resultados de esta enseñanza moral francesa. Un oficial de Sanidad militar alemana ha encontrado en una aldea francesa de 180 habitantes, situada sobre el Mosa, dos cuadernos pertenecientes a una alumna del curso medio—de once años, quizás—, Georgette M... Los cuadernos datan de los años escolares 1909 y 1910. El oficial los envió a un amigo, M. Ludwig Goldsmidt, de Gotha, y éste los juzgó tan interesantes, que los ha dado a conocer a los lectores de la *Gaceta de Francfort*, bajo el título de: «Kant en una escuela francesa de aldea». Es, en efecto, la filosofía del autor de la *Crítica de la Razón Pura*, la que M. Goldsmidt describe en esas páginas, y le desconcierta la audacia del modesto maestro, cuyo talento le parece verdaderamente excepcional. «Todo lo que ocupa a los pequeños durante una serie de días, aparece vivo entre nosotros. Todo está allí bien planteado. Cada día tiene su lema: *la idea de la jornada*. Con preferencia se trata de cuestiones de moral. La ley moral, la mentira, la dignidad personal, la moderación, la probidad, la cólera, el orgullo y la modestia, tales son las materias que este «Sócrates de aldea» trata día por día con sus alumnos. Se trata de «informaciones sobre la Constitución y sobre el Estado, sobre el Municipio, etc...» La tarea diaria se trata en tres partes: sentencias morales bien escogidas sirven como ejercicio de caligrafía; viene después un dictado, un pequeño trabajo de redacción o una explicación, y, en fin, un problema cuyos datos se refieren a la idea del día.» El problema de aritmética, planteado en la lección sobre la guerra, consistía en calcular a cuántos obreros se les podría constituir una renta vitalicia de 600 francos, si en 1871 se hubieran colocado al 4 por 100 los 5.000 millones entregados al vencedor. Este maestro admirable «es buen patriota

y buen republicano, puesto que dicta a sus alumnos que la República es el Gobierno *definitivo* de Francia.» Los párrafos consagrados al amor a la patria, al verdadero patriotismo y a la enseñanza de la historia parecen tan excelentes al crítico alemán, que los traduce por entero. En ellos el maestro francés dice a sus alumnos que «el verdadero amor a la patria no consiste en calumniar a los extranjeros, ni en menospreciar lo que pasa fuera de Francia; que todos los pueblos han contribuido por su parte a la civilización; que todos poseen sus grandes hombres, sus sabios, sus héroes, sus poetas y sus artistas; que los patriotas que quisieran revivir las persecuciones religiosas y las guerras civiles, no son dignos del nombre francés.» Se recomienda a la juventud «sacar provecho de las desgracias nacionales, conocer no solamente las cualidades excepcionales, sino también sus defectos, a fin de ser más clarividentes que las generaciones anteriores y evitar la vuelta de los males». En fin, la primera lección del curso 1910, comenzando con estas palabras: «La conciencia es el libro de la ley moral», va seguida de un dictado que es, según el crítico alemán, una obra maestra de exposición luminosa y justa, sobre el imperativo categórico.

*La asistencia escolar en la circunscripción de Amiens-Sud* (1.<sup>a</sup> parte), por E. Carton.—Indica las anteriores deficiencias de la asistencia escolar en la circunscripción de Amiens-Sud y los medios que se han utilizado para mejorarla.—Desde hace algún tiempo se habían venido sugiriendo en visitas de inspección y en conferencias, consejos, direcciones y procedimientos, que habían dado buen resultado. En algunos puntos de la circunscripción se habían realizado esfuerzos valiosos, y mediante ellos se había producido una mejora sensible. Para completar la obra comenzada, se emprendió una campaña sistemática para que todos los maestros pudieran aprovechar la experiencia adquirida por algunos de ellos, de feliz iniciativa; se dirigió un cuestionario, con un cuadro para trazar una gráfica, a las 170 escuelas de la circunscripción. Además de hacer el gráfico,

los maestros debían informar sobre los extremos siguientes:

Primera parte.—*a)* Lo que se ha hecho. Progresos realizados. *b)* Medios empleados.—Segunda parte.—*a)* Lo que queda por hacer. Progresos por realizar. *b)* Medios propuestos. La investigación abierta ha proporcionado datos preciosos sobre la importancia de los resultados alcanzados en todas las escuelas y sobre los medios de que cada uno se ha servido. Los procedimientos más eficaces se han clasificado y agrupado en un determinado orden. No son éstos de un orden puramente teórico, sino prácticos, y han sido señalados por profesionales que los han aplicado frecuentemente con éxito. De los informes recogidos, resulta que, a juicio de muchos maestros, la ley del 30 de Octubre no ha cumplido sus fines. Por razones que es inútil recordar, no podía aplicarse seriamente en los Municipios rurales. En particular, las Comisiones escolares no podían funcionar en ellos eficazmente. Había, pues, que buscar otros medios para conseguir la asidua asistencia de los niños; debía contarse, sobre todo, con el maestro y el inspector. Hubo que empezar por inspirar a los maestros confianza en sí mismos y en el éxito, que juzgaban imposible, porque los malos hábitos eran ya inveterados.

*Cuestiones y discusiones: Nuevas cuestiones.*—La educación de la voluntad.—Los cantos populares franceses.

*La literatura de Rusia*, por A. L. Girondelle.

*La vida de los prisioneros franceses en Alemania. Narración de un evadido.* Carta del destierro.

*Bibliografía.*—D. BARNÉS.

## ENCICLOPEDIA

## ANDALUCÍA COMO REGIÓN NATURAL (1)

por D. Francisco de las Barras de Aragón,  
Catedrático de la Universidad de Sevilla.

(Conclusión.)

Si nos fijamos en la influencia que las condiciones geológicas y geográficas tienen sobre los seres que habitan una región, nos encontraremos con que dan marcado carácter a su flora. Una cosa demostrada y sabida de todos es la influencia de la altitud sobre la vida de los vegetales, marcando diferencias manifiestas en el conjunto de las especies de un país. Conocidas son las zonas llamadas *litoral*, que comprende desde el nivel del mar a los 100 metros de altura sobre el mismo, y la llamada *inferior*, que, partiendo de los 100, llega a los 600 metros de altitud. Estando toda Andalucía, excepción hecha de algunas cimas y un pequeño trozo de cordillera Penibética, por debajo de los 600 metros, resulta que en su conjunto, en la parte habitable y aprovechable por el hombre, está comprendida en las dos zonas indicadas, limitadas en Despeñaperros, y después de subido el escalón que en este punto existe, nos encontramos, desde luego, la *zona submontana o media*, que es la que en conjunto corresponde a las Castillas.

Por estos caracteres de altitud y otros en que la índole de este trabajo y de esta ocasión no nos permite entrar, se hace, al estudiar la flora española, una división de la Península en regiones geográfico-botánicas, que todos admiten, correspondiendo una de ellas a nuestra Andalucía, y la comprende toda, sin más excepción, en opinión de algunos, que la provincia de Almería.

La inspección de un mapa botánico de España, pone claramente de manifiesto que la *región meridional* corresponde a la cuenca del Guadalquivir y al reborde mediterráneo andaluz. La flora y vegetación marcan diferencias entre las distintas par-

tes de Andalucía, que podrían ser consideradas como subregiones; pero teniendo caracteres fundamentales comunes, hijos de la altitud y los demás elementos que integran su clima.

El sabio botánico D. Blas Lázaro e Ibiza, nuestro querido maestro, en su hermoso *Compendio de la flora española*, dice: «La *región meridional* confina al S. y O. con el Mediterráneo, al N., primeramente, con la *occidental*, desde el cabo de San Vicente hasta un punto situado al NO. de Fuente Ovejuna; desde allí, con la *región central*, por medio de una divisoria que sigue exactamente la división del E. por los Pedroches, Sierras de Almadén, Madrona y Despeñaperros y límite N. de la provincia de Jaén, hasta el extremo meridional de la Sierra de Alcázar. Esta parte de la divisoria es bastante natural y, al cruzarla, se nota, desde luego, el cambio de vegetación.»

«Desde el extremo S. de la Sierra de Alcázar, la *región meridional* confina al Este con la *sudoriental*, por medio de una línea que, desde dicho punto, baja hasta la confluencia de Granada y Almería en el litoral mediterráneo. Este límite presenta, realmente, dificultades para su trazado, y estas dificultades nacen no de que su existencia sea cuestionable, pues no tenemos duda de que hay necesidad de admitir una *región sudoriental* distinta de la meridional.»

En esta *región sudoriental* comprende el sabio profesor a Almería, pero no hay que olvidar que precisamente en este punto es donde indica la dificultad de marcar el límite, declarando que no puede aún hoy marcarse de un modo definitivo.

Claro está que Almería, encontrándose al fin de la *región meridional*, ha de tener bastantes caracteres comunes con su límite la *sudoriental*; pero no es menos cierto que dada su franca exposición al Sur y con el Norte cubierto por la Sierra de Filabres, aunque aislada del resto del litoral andaluz por la Sierra Contraviesa, ha de tener, necesariamente, caracteres comunes a la *región meridional*, suficientes para que sin violencia podamos consi-

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

derarla comprendida en ésta y no desglosarla del cuerpo de nuestra región.

En cuanto a la fauna, no nos hemos de extender mucho, por la complejidad de los problemas que encierra, presentando grandes variaciones de un grupo a otro.

Hombres notables tenemos en España que, como especialistas, figuren tanto dentro como fuera de ella, tal es el eminente Director del Museo Nacional de Ciencias Naturales, D. Ignacio Bolívar y Urrutia, maestro de los zoólogos españoles, que, aparte de sus estudios generales zoológicos y los que al orden de los ortópteros en general ha dedicado, tiene hecho un completo estudio de los ortópteros de la Península y su distribución en ella.

Por la índole de nuestro trabajo, sólo vamos a entrar en la distribución de los seres superiores que estudia la zoología; nos referimos a la clase de los mamíferos, siguiendo la que con referencia a ella establece nuestro querido amigo el distinguido especialista Sr. Cabrera Latorre en su obra titulada *Fauna ibérica. Mamíferos* (1914. Junta para Ampliación de Estudios).

Parte el Sr. Cabrera de las regiones zoológicas establecidas por el sabio inglés Selater en su obra *Geography of mammal* (Londres, 1899), con arreglo a la cual la Península ibérica, con las Baleares, cae dentro de la gran región *paleártica* y de la subregión *mediterránea*. Su situación y el hecho de haber estado unida al África hasta tiempos geológicos recientes, como antes dijimos, le da mayor dosis de elementos africanos que a otras partes de la misma subregión; pero, en realidad, pueden surgir dudas acerca de si los elementos de referencia proceden, en efecto, del África o son restos de la fauna europea terciaria, siendo esto lo más probable para algunas especies.

En todo caso, el epíteto de africanos sólo tiene aquí el valor de semejanza entre las faunas de los dos lados del Estrecho de Gibraltar.

Pero concretando a nuestro objeto, diremos que el Sr. Cabrera establece ocho distritos zoogeográficos en la Península, y de ellos, llama al que ocupa el quinto lu-

gar *Distrito bético*, que comprende desde el Tajo, en Portugal, y el Guadiana, en España, hasta la costa del Sur.

Vemos, pues, que en la principal parte que a nuestro objeto corresponde, coincide con la región bien caracterizada de Andalucía, aunque a Poniente sea de mayor extensión; pero no hay que olvidar que se trata de un grupo zoológico limitado y que en todas estas cosas, los límites, cuando no están dados por las cimas de una cordillera de altas montañas, no tienen una gran certeza, y lógico es que animales de la naturaleza de los mamíferos se extiendan por las llanuras extremeñas y portuguesas. Este distrito está caracterizado por el *lirón* o *ratón careto*, llamado por los portugueses *rato dos pomares* (*Eliomys lusitanicus*, Reuvens) y por la *comadreja* o *patiablillo* (*Mustela Iberica*, Barrett Hamilton).

El mismo Sr. Cabrera nos presenta la cuestión que ya expusimos con referencia al Sr. Lázaro, en lo referente a las regiones botánicas; pues al establecer para los mamíferos la sexta región o distrito *orospedano*, dice que corresponde al reino de Murcia y Sur de Alicante, extendiéndose por Almería. Es decir, que esta provincia andaluza por todos conceptos se encuentra, por su situación, en condiciones tales, que muchas especies de la costa propiamente levantina viven en ella, cosa perfectamente clara, dada la posición que ocupa.

Debe notarse que el Sr. Cabrera, al decir que el distrito *orospedano* se extiende por Almería, no marca límite fijo, del mismo modo que el Sr. Lázaro presentaba sus dudas con respecto al deslinde en dicha provincia de la región meridional con la sudoriental.

En cuanto a la especie humana, aunque más difíciles de determinar los límites y ser mucho más complicado el problema, entre otras causas, por efecto de la mezcla de pueblos a que nos referimos al principio, no hemos de omitir algunas palabras fundadas en el magistral trabajo del eminente antropólogo D. Federico Olóriz, titulado *Distribución geográfica del índice cefálico en España* (Madrid, 1894).

En esta obra aparece Andalucía dividida en dos regiones perfectamente limitadas. Son éstas las que él denomina *Alta Andalucía*, que comprende las provincias de Murcia, Almería, Granada, Jaén y Córdoba, y la *Baja Andalucía*, que comprende las de Sevilla, Huelva, Málaga y Cádiz.

Vemos, pues, que agrega la provincia de Murcia, y lo explica diciendo que lo hace porque, si bien Murcia «pertenece a la misma vertiente mediterránea que Alicante y Almería, étnicamente es más afine a ésta que a aquélla, y por ambos conceptos sólo tiene conexión atendible con la parte meridional, que es la menos caracterizada, de la provincia de Albacete, con la que aparece, sin embargo, identificada Murcia en el concepto histórico.»

En relación a los terrenos geológicos, establece el Sr. Olóriz que la cuenca del Guadalquivir, correspondiente a los terrenos terciarios, da un índice medio de 79'04.

Con relación a la orografía, tenemos en el sistema Bético los siguientes índices medios: entre el Guadiana y el alto Guadalquivir, 78'07; entre el Guadalquivir y el Genil, 78'05, y entre el Guadiana y el bajo Guadalquivir, 77'98. El sistema Penibético da: del cerro del Almírez al Guadalhorce, 77'11, y del Guadalhorce a Tarifa, 78'98.

Resulta en conjunto que la población andaluza situada a menos de 500 metros de altitud, da un índice medio de 79'16, y la situada por encima, uno de 77'76.

Los índices medios por provincias son: Almería, 77'763; Cádiz, 79'470; Córdoba, 77'974; Granada, 77'861; Huelva, 79'063; Málaga, 79'38, y Sevilla, 78'540.

Entre las conclusiones generales de la obra, señala el Sr. Olóriz en la 6.<sup>a</sup> entre las comarcas esencialmente dolicocefalas (índices de 76 a 77) la Andalucía alta. En la conclusión 7.<sup>a</sup> indica entre la población relativamente braquicéfala (índices 79 a 83) las tierras bajas del Mediodía entre Huelva y Motril. En la 8.<sup>a</sup> dice que la población mesaticéfala (índice 78) corresponde en Andalucía, al curso del Guadalquivir.

Los dolicocefalos abundan más en las montañas; así, en Sierra Nevada, sobre los

mil metros de altitud, el índice baja a menos de 75.

Debemos añadir que cada grupo de índices, tanto de dolicocefalos como de braquicéfalos o mesaticéfalos, aparece en partes de la Península muy distantes entre sí, resultando el conjunto muy mezclado.

El índice medio de las medidas hechas por el Sr. Olóriz es de 78'18 para el conjunto de España; pero el más frecuente es de 77, y el grupo mesaticéfalo (75 a 80) comprende los tres quintos de la población.

«La población dolicocefala de España —añade— que reside principalmente en las vertientes orientales de la Península, se parece por el índice a la de las islas mediterráneas del O; a la del S. de Italia y a los árabes y bereberes del N. de África.»

Como conclusión final dice el Sr. Olóriz: «El índice cefálico de la población española ha subido desde los tiempos más remotos a los actuales. El asiento geográfico atribuido a los pueblos más antiguos, de que se tiene noticia histórica, a los iberos, corresponde a comarcas en que domina hoy la dolicocefalia. La elevación del índice en las inmediaciones del Estrecho y en las orillas del Segre puede atribuirse a los ligures. Los celtas influyen en España por su cultura más que por su sangre; sólo han conservado su índice característico, poco rebajado, en puntos muy reducidos del Norte, y no han elevado más que dos o tres unidades el de los pueblos primitivos, con los que engendraron por cruzamiento el tipo dominante (a 78). Es probable que los rasgos generales de la distribución geográfica del índice no hayan cambiado en España desde el principio de la dominación romana.» «Puede considerarse al pueblo español como uno de los más puros de Europa, no sólo por la afinidad de sus principales factores, sino por la mezcla íntima y la fusión avanzada que se ha verificado entre ellos con bastante uniformidad en casi toda la extensión del territorio nacional.»

¿Qué consecuencias podrán sacarse de todo lo dicho? Múltiples y hasta contradictorias, si se quiere. Desde luego que Andalucía es una región geográfica, geológi-

ca, botánica, zoológica y aun antropológicamente considerada. Que el pueblo andaluz tiene cualidades y aptitudes especiales perfectamente claras y definidas, que pueden servirle de caracteres diferenciales. Que a la par que de éstas, participa de aptitudes amplias y variadísimas, que le hacen apto para todas las manifestaciones de la vida civilizada, incluso las de orden científico más alto.

Ahora bien: si ahondamos en todo esto y hacemos un estudio más detenido de la región andaluza, veremos en ella también variedad de condiciones, de medio y de aptitudes que nos permitirían dividirla en subregiones. Saltando por encima de ellas se establece la unidad ideal de Andalucía, del mismo modo que, saltando por encima de las diferencias entre ésta y las otras regiones que en la Península están bien caracterizadas, se ve clara la unidad española.

No hay que olvidar que en lo geológico, alrededor del núcleo central ibérico, fueron emergiendo tierras diversas, y que en lo humano, al verificarse la reconquista, y después y aun hoy, Andalucía recibe una corriente constante formada por individuos de todas partes de España, que en ella se funden y a ella se adaptan, conservando de modo más o menos manifiesto sus relaciones de parentesco con los puntos de procedencia. A todos, sin embargo, imprime carácter el molde andaluz, sin dejar por ello, como acabamos de decir, de quedar ligados espiritualmente a todos y cada uno de los centros de origen.

Es Andalucía donde más mezclados y confundidos están los caracteres y matices varios que el pueblo español presenta en las diferentes partes del territorio, y en especial de algunas de las más apartadas y con caracteres más propios, como son los del Norte y Noroeste. Es como un conjunto sintético de España toda.

En mayoría están aquí, de seguro, al menos en las poblaciones grandes, los individuos cuyos abuelos nacieron en otras partes de la Península, y, sin embargo, estos actuales descendientes bien andaluces son.

Es, señores, que en la evolución de los pueblos lo mismo que en la de las especies, el medio modifica e imprime cualidades nuevas, haciendo perder otras, mientras que la herencia tiende a perpetuarlas. De estas dos fuerzas opuestas resulta el equilibrio más o menos estable de fijeza relativa, pero suficiente a hacer en cada caso la determinación, por un conjunto de caracteres predominantes, lo mismo de las especies que de los pueblos.

Reunido está en esta tierra, en virtud de la herencia, el conjunto más completo de esos caracteres múltiples y variadísimos que los naturales de las distintas regiones de nuestra patria presentan; acaso está aquí la síntesis más acabada de todas las aptitudes del pueblo español; pero este conjunto sintético está cualificado por la característica especial que le imprime el medio andaluz.

En dos palabras: Andalucía, sin dejar de ser Andalucía, es toda España y siempre España.

---

## INSTITUCION

---

### IN MEMORIAM

#### LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

por D. Fernando de los Ríos Urruti,

Catedrático de la Universidad de Granada.

*Recuerdo.*— Muerto el hombre, todos comprendimos que sus libros se avalorarían; mas en vida era imposible que nada de cuanto produjese resistiera la comparación con el encanto de su persona. Era ésta un símbolo de las virtudes más selectas de nuestra raza, refinadas, pulidas en una visión de grandeza moral insuperable y de extraordinario encanto estético.

La sagaz observación de Gavinet, de que los españoles conservamos una veta senequista, se confirmaba en él de igual modo que en cuantos espíritus selectos observamos en nuestra patria; por eso el krausismo es tan español; pero su alma andaluza, hondamente andaluza, no podía hallar suficiente— aun cuando se recreaba en reconocer la inmensa grandeza de ella— la moral ascética, sino que, sobreponiéndose a la visión romántica de la ética, el nazare-

nismo, el goce en el dolor del sacrificio, buscaba la ponderación clásica en el programa socrático: el deleite en el bien obrar, el goce en la estética de la acción. De su vida íntima, en la que de continuo iba él desgranando su espíritu, que no era sólo pensamiento, sino algo infinitamente más hondo, porque es más individual el sentimiento que da matiz a la voz y pone en la mano una peculiar suavidad cuando paternalmente se pasa por la cabeza; de esa vida íntima hay que sacar la máxima tal vez más expresiva de su visión de la conducta, de su programa de acción, de su apostolado: *La vida no es alegre ni triste, es seria.*

*Todo para la conducta.*—Y como la acción acompañaba, según él, de continuo al espíritu, al punto de que nada, absolutamente nada, de cuanto acaece en la vida del ser racional es extraño a ella, sino que, por el contrario, es acción, mera acción, pura acción, así el meditar como el ejecutar una obra musical o hacer un par de zapatos, aparece su filosofía como un evangelio de vida, una teoría de la conducta.

Los temas en torno a los cuales iba formando la polémica histórica un nudo de intereses ideales, o aquellos en que su potente vigor analítico llegaba a descubrir trascendencia vital, jamás los dejaba pasar sin hacerlos objeto de estudio hondo; por esto, al afirmar el positivismo que era necesario dejase la Filosofía de ser especulativa e identificase sus métodos con los de la Ciencia experimental, él estudia las Ciencias Naturales con un intenso amor, y antes de que el actual renacimiento platónico preconizase las Exactas, cultiva las Matemáticas puras.

Estas inmersiones en ciencias distantes de la que era su especialidad, no las hacía por mera curiosidad, sino por consideraciones de deber: había que mantener vivo el interés por las ciencias: el filósofo no puede dormir si ve un nuevo signo de interrogación en el horizonte; era preciso azuzar la curiosidad de los jóvenes; era indispensable cultivar en sí el maestro de cultura universal, el desdeñado maestro de escuela, el mentor del párvulo... todo para la conducta.

*Las Universidades.*—Y si hay en la Historia dos tipos fundamentales de Universidades, que tal vez correspondan a dos visiones del mundo: intelectualista, científica, la una, y preocupada la otra, ante todo, del educando en cuanto sujeto social, en cuanto hombre de acción, ¡qué duda tiene que sus preferencias habían de ser para esta última!

Estos dos tipos de Universidad, como el

lector sabe, son la alemana y la inglesa. En la primera se aspira a formar el científico; todo tiende a ello; la acción del profesor no se distrae en nada que le aparte de este fin; actúa sobre el alumno, ya como conferenciante, y en este caso la relación es nula, pues se reduce a la de un orador con su oyente, bien en el laboratorio o seminario, momento del trabajo en común, pero escuetamente científico. La Universidad como corporación no tutela educativamente al muchacho. No sólo las Universidades de los demás países continentales que trabajan, sino aun las nuevas Universidades inglesas, como Londres y Manchester, iban gravitando, de un modo más acentuado cada día, sobre ese ideal.

Pero el fuego sagrado se conservaba en Oxford y Cambridge; el científico no es programa bastante — parecen decirse estos centros —: el hombre, el *gentleman*, el caballero; esta debe ser la aspiración. El cultivo del deporte no puede quedar ajeno a la vida universitaria, porque el hombre robusto, sano, enérgico, es condición esencial para el desarrollo de los ideales; y ¿cómo tomar por ideal acabado aquel que ofrezca como fruto una persona sucia u ordinaria? Mas esto no lo hace en Oxford y Cambridge el profesor a modo de prescripción; no lo exige con el imperio de la palabra, sino con el del ejemplo; se trata fundamentalmente de un programa articulado, pero sí vivido. En las bellas y brevísimas páginas preliminares que el amor filial del Sr. Cossío ha dedicado a la presentación de la nueva obra de D. Francisco Giner, *La Universidad Española*, se dice: «Sus preferencias educativas fueron siempre en grado eminente para los ideales y prácticas de Inglaterra»; mas en lo que a la vida de la Universidad toca, aspiró, y bien lo acentúa en el libro, a una integración.

*La Universidad, tal cual es.*—El estudio del maestro tiene tres partes: en la primera trata brevemente la historia de nuestra Universidad y la de nuestra cultura general; no obstante ser relativamente pocas las páginas a ello consagradas — 44 —, son tan ricas en observaciones y datos, está la Universidad tan finamente insertada en la cultura nacional, que quizá no pueda leerse nada como estas páginas, en que, a más de trazarse la línea exacta de la historia de la enseñanza superior en España, se ofrece una perspectiva universal de la evolución espiritual moderna en nuestra Patria; todo rezuma saber, singularmente los incisos llenos de intención científica. En la segunda parte estudia el autor el estado actual de la Universidad, y en la

tercera «Qué debe ser la Universidad española en el porvenir».

¿Quién no se ha sentido removido y preocupado ante el espectáculo de nuestras Universidades? ¿Podrán los padres estar satisfechos? ¿Lo están los jóvenes? ¿Hay algún profesor consciente de su función, que no sienta amargura al ver la preparación de los muchachos y la incompreensión de sus colegas para esta cuestión, de la que pende por entero nuestro porvenir? Tal vez algún lector considere extremada esta afirmación; mas su no coincidencia sólo durará lo que tarde en contestarse a estas preguntas: la transformación de los ideales de un pueblo, de sus normas políticas, de su técnica industrial, de su higiene pública y privada, ¿no son las aplicaciones, los corolarios, las derivaciones naturales de nuevos rumbos en la ideología de los pensadores, una variación en el modo de entender los fines de la vida del Estado, un nuevo descubrimiento mecánico o químico, o bien un nuevo hallazgo del higienista? En todos estos casos es el científico el que logra la modificación, y el científico es el hijo de la Universidad, que se llama, a veces, entre nosotros, por ejemplo, Escuela de Ingenieros.

He aquí un caso tipo, entre los miles que podrían tomarse al azar, de la falta de ambiente científico entre nosotros, esto es, un caso ejemplar de deficiencia en el órgano de la vida científica. Han llegado a España—y comienza a hablarse mucho de ellos—libros norteamericanos, en que se preconiza una fórmula para hacer fructífero el cultivo en secano — *dry farming*.—Consiste en impedir, mediante aparatos especiales—no muy complicados—, que se formen témpanos de tierra y sea fuerte la evaporación de la tierra, la cual hay que pulverizar, desmenuzar, para proteger la humedad. Pues bien: en Andalucía, y aun en Castilla, se hace en tierras de secano, de tiempo inmemorial, y en pleno estío, un cultivo, el del melón, recurriendo precisamente al mismo medio: resguardar de evaporaciones intensas la tierra, desterronando sin cesar; ¿qué nos ha faltado? Científicos que sepan extraer el jugo que hay en esa experiencia popular y lo elaborasen para hallar una formulación de principios. La simiente que los azucareros españoles emplean al sembrar la remolacha, es importada, por lo común, de Alemania o Rusia; pero como en estos países han invertido años de investigación los químicos en hallar la semilla apropiada al suelo y clima, el usarla nosotros es un desatino, que cometemos por falta de científicos y sobra de codicia en los industria-

les. Varios economistas eminentes consideran que no podrá conocerse bien la génesis del capitalismo mientras no se estudie la vida económica de los judíos españoles en la Edad Media. ¿Dónde están los científicos que se preparen a ello? Grocio cita a menudo, y asimismo Althusius, a Fernando Vázquez Menchaca, respecto del cual no hemos hecho ni un estudio regular... Todos estos son testimonios inequívocos de cuán deficientemente han respondido y responden las Universidades nuestras a su fin.

«La situación actual de nuestras Universidades—escribe D. Francisco Giner—es de una crisis que apenas si se halla en sus comienzos. Subsiste, casi sin alteración, la estructura administrativa que les dió la reforma de mediados del siglo XIX, y especialmente la ley del 57; y su espíritu general, en sus dos fuerzas elementales, maestros y discípulos, conserva la disposición adecuada a esa estructura.» La acción del Estado entre nosotros ha consistido más que en excitar la función educativa, pobre y seca, «en dar reglamentos». Señala Don Francisco Giner el movimiento ascendente que se advierte en el profesorado, movimiento que es más débil en los alumnos, no obstante ser de ellos, «de quienes, en primer término, depende un movimiento que sólo una acción social puede crear, no tal ni cual individuo, ni menos las leyes: elementos todos que lo estimulan, lo traen a la conciencia de sí mismo y lo encauzan en su obra».

Hay trozos en la obra del maestro que son verdaderos medallones: «Hoy por hoy, la Universidad española no es corporación social de profesores y alumnos, como en sus buenos tiempos..., sino un centro administrativo del Estado, compuesto exclusivamente de profesores oficiales, esto es, nombrados por el Gobierno casi siempre, mediante oposición, a fin de preparar para los exámenes y grados de las profesiones correspondientes a aquellos estudios, explicando ciertas «asignaturas», cuyas líneas generales establece y aprueba el Estado mismo—o lo pretende, al menos—. En su actual concepción, siendo lo que son nuestras Universidades, si se suprimiese el examen, aun sin conceder la libertad profesional (que es otra cosa, pues cabe bien lo uno sin lo otro), casi no se comprendería que las siguiese habiendo; y más de una vez se ha sostenido dentro de ellas esta razón para mantener aquellas pruebas. «Sin exámenes—se dice—, ¿quién estudiaría? Habría que cerrar las Universidades.» Mientras que lo contrario acontece, verbigracia, con la Universidad alemana, o la

inglesa, o aun la nueva francesa. Pues, aun cuando se aboliese en ellas todo examen—de la cual parece que están cada día menos distantes—, nadie duda que seguirían existiendo, porque su fin no se reduce a examinar y preparar para ello. Lo mismo, exactamente, que puede decirse de la escuela primaria. Entre nosotros mismos, como en todas partes, ¿quién va a pensar que, sin exámenes, habría que suprimirla por inútil?»...

«En su vida interior esta institución apenas es una institución corporativa, como tampoco lo son hoy las oficinas del Estado... Sus individuos viven... separados con respecto a su fin profesional, con escasa relación de unos con otros—y menos cooperación—para dicho fin. Nadie contribuye a él, sino por su camino unilateral, individual e independiente; la Universidad es una suma de átomos, de funciones aisladas, no un organismo de actividades convergentes.»

El retrato del estudiante en cuanto tal y como individuo es admirable: «Orientada su vida toda en vista del examen, más que «estudiante», es en el hecho un examinando, al cual lo que le importa no es saber, sino ser aprobado, y cuanto antes, de cual quier modo, a toda costa... Si alguna vez encuentra que la enseñanza que recibe es inferior a su afán, disuena del estado general del mundo, que en su viva intuición entrevé, y quiere emanciparse de ella, en busca de más sustancioso alimento, los exámenes le hacen volver a la realidad, esto es, a la servidumbre, atándolo tanto más indisolublemente al profesor, y al texto, y a la doctrina que repugna, cuanto mayor es la insignificancia de todo ello. La libertad de enseñanza es hoy ya, por fortuna, derecho del maestro; la de estudiar y aprender, ésa, casi no existe.»

Y traza después este cuadro, digno de un clásico del idioma: «La mayoría de nuestros estudiantes pertenece a las clases medias; hace mucha vida de teatro, de café, de casino, de ateneo, a veces; casi ninguna de campo; va a los toros; nada de juegos ni ejercicios corporales; otro tanto de viajes y excursiones; aparte los periódicos, lee poco, y esto, principalmente, novelas, y suele tener, en una proporción media, los vicios y virtudes propios de la masa masculina de nuestro pueblo. Sufre alegre, casi sin enterarse, parte por la austera sobriedad de la raza, parte por su atraso, el sucio hospedaje y mala bazofia a que los más tienen que atenerse; es político y patriota en todos los sentidos, desde el más puro y noble, al pésimo.»

*El camino a seguir por la Universi-*

*dad.*—En el libro hay un programa para nuestros políticos y una serie concreta de temas que debieran meditar quienes llevan chicos a la Universidad, para no incitarles a que consideren ésta de modo que anule su razón de ser en la vida moderna. Lo que D. Francisco Giner consideraba más digno de relieve en las aspiraciones actuales de la Universidad era: 1.º, relegar la preparación para los títulos cada vez a más secundario lugar; 2.º, reservar el primer lugar a la función propiamente científica, esto es, a la investigación del profesor, bien solo, ya auxiliado por el alumno; a la formación de un personal de investigadores, y a la educación de aquella parte del personal científico que se destina al profesorado; 3.º, hacer más íntima la vida entre las varias Facultades, ya favoreciendo y estimulando que los alumnos de una de éstas tomen estudios de otras, bien estableciendo estudios comunes que reúnan en unas mismas aulas a estudiantes de varias Facultades; 4.º, interesarse, además, por la educación del estudiante, uniendo de este modo a los caracteres de la Universidad *científica* alemana los de la Universidad *humanista* inglesa, atendiendo a la vida entera de sus discípulos en su desarrollo físico, su vida material, su salud, su hospedaje, su vida moral, etc.; 5.º, como uno de los medios de esta educación total de sus alumnos, y como consecuencia del carácter corporativo de maestros y discípulos que tiene la Universidad, llamar a éstos a participar en su gobierno, así administrativo como técnico y científico; 6.º, influir, asimismo en todos los Institutos consagrados a la educación nacional, generales o especiales, ya elaborando las bases de sus estudios, ya recibiendo en su seno, para que allí reciban su grado superior, así al ingeniero como al comerciante, al artista, etcétera, de igual modo que lo hace hoy con el literato o el médico; 7.º, llevar a la sociedad su trabajo para dirigir la evolución del espíritu nacional; penetrar en todas las capas sociales y levantar el alma del pueblo entero...

*La Universidad y el maestro.*—Mas todo lo dicho se refiere a la Universidad y al profesor universitario. Pero ¿y el maestro de escuela? He aquí uno de sus temas permanentes: luchar contra la falsa jerarquía académica actual, exaltar la función del maestro primario, subrayar cómo sobre su acción reposa la vida espiritual del país, lo cual, a su vez, exige una formación, no sólo de científico, de universitario, en el maestro, conclusión que de continuo asoma en este libro que comentamos, sino que requiere, además, lo que para él, como para

Schiller, era absolutamente esencial al educador: finura, exquisitez; en una palabra: cultura estética.

Un escritor catalán, Xenius, sagaz por lo común, ha escrito en *La Veu de Catalunya*, de 6 de Diciembre último, que Don Francisco Giner concebía disociadas «la cátedra», considerada simplemente como un instrumento para la comunicación entre los hombres de conocimientos «ya adquiridos», de la «Academia», tomada como único instrumento de investigación. Era precisamente característica de su visión pedagógica el no concebir jamás desunidas la función de enseñar de la de investigar; por esto precisamente había de ser un científico todo profesor, aun el de escuela primaria, y por esto debía formarse este último en el organismo que ofrece un más denso ambiente de esta naturaleza, en la Universidad. Siempre concibió la clase—bien fuera de pequeños, ya se tratase de hombres—como un momento de cooperación en torno a un problema; jamás creyó que la cátedra fuera compatible con la actitud pasiva del alumno, jamás; su fórmula fué, como la de Fichte, que todo conocimiento necesitaba ser obra de la libre actividad del yo.

.....

¿Quién puede pretender recoger cuanto hay de sugerente, sagaz o profundo en el libro del maestro? Todo él está saturado de la nobleza de su alma, de la penetración de su talento, de la finura de su ingenio, de su gracia, de su grandeza de visión. La facultad psicológica, que tan revelante era en D. Francisco Giner, la fuerza asociativa, se ve ahora reflejada en el libro más intensamente que antes, no porque sea mayor, sino porque carecemos del autor que apagaba con su individualidad rica y hasta febril cuanto producía. Este volumen, segundo de las obras completas del maestro, comenzadas con el que fué traducido al alemán, el inimitable *Principios del Derecho Natural*, nos trae un texto inédito lleno del fuego, vigor y facundia juvenil que supo conservar, como los elegidos, hasta su hora postrera, D. Francisco Giner.

(De la revista *La Lectura*, Febrero 1917.)

#### LIBROS RECIBIDOS

Fernández Baños (O.).—*Estudio sintético de los espacios complejos de n dimensiones*.—Madrid, Fortanet, 1917.—Donativo del autor.

Givanel i Mas (Joán).—*Catàleg de la Col·lecció Cervàntica formada per D. Isidro Bonsoms i Sicart, i cedida per ell a la Biblioteca de Catalunya*.—Volum Primer.—Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 1916.—Don. del Institut.

Ferrer Hernández (Francisco).—*Fauna del Mediterráneo occidental. Esponjas españolas*.—Madrid, 1916.—Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

Sánchez y Sánchez (Manuel).—*Investigaciones sobre la estructura de los tubos nerviosos de los peces*.—Madrid, 1917.—Don. de ídem.

Dirección general de Agricultura, Minas y Montes.—*Hojas divulgadoras. Año X. Número 1 a 24*.—Madrid, 1916.—Donativo del Director general.

Azcárate y Flórez (Pablo de).—*La intervención administrativa del Estado en los ferrocarriles. (Su régimen jurídico-positivo en España y Francia)*.—Madrid, Fortanet, 1917.—Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

Obermaier (Hugo) y Cavandell (Juan).—*Los glaciares cuaternarios de la Sierra de Guadarrama*.—Madrid, Imprenta Clásica Española, 1917.—Don. de ídem.

Cabré Aguiló (Juan).—*Las pinturas rupestres de Aldeaquemada*.—Madrid, Fortanet, 1917.—Don. de ídem.

Ribot (Th.).—*Psicología alemana contemporánea*.—Traducción de F. Martínez Conde.—Madrid, V. Suárez.—Legado Sales y Ferré.

Schmidt (Oscar).—*Les sciences naturelles et la philosophie de l'inconscient*.—Paris, Germer, Baillièrre et Cie., 1879.—Legado de ídem.

Hirth (Georges).—*Physiologie de l'art*.—Paris, Alcan, 1892.—Legado de ídem.

Tarde (G.).—*Les transformations du droit. Étude sociologique*.—Paris, Alcan, 1905.—Legado de ídem.

Janet (Paul).—*El materialismo contemporáneo*.—Traducido, con una introducción, por Mariano Arés.—Salamanca, S. Cerezo, 1877.—Legado de ídem.