

BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA es completamente ajena á todo espíritu é interés de comunión religiosa, escuela filosófica ó partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad é 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 á 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 á los suscritores, recarga una peseta al importe de la suscripción.—Véase siempre la *Correspondencia*.

AÑO XXXVIII.

MADRID, 31 DE AGOSTO DE 1914.

NUM. 653.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

En el centenario de Sanz del Río, *por un discípulo*, pág. 225.—El sistema de Oxford comparado con el americano, *por Mr. Wilson D. Wallis*, página 231.—La poesía en la educación estética, *por M. Marcel Braunschwig*, pág. 238.—Notas de libros y revistas: I. Un nuevo experimento inglés de autoeducación.—II. El informe del Comité de Educación para el año 1912-13.—III. El VIII «Report» de la fundación Carnegie para el progreso de la enseñanza, pág. 243.—Revista de revistas. Alemania: *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*, *por D. J. Ontañón y Valiente*, pág. 245.

ENCICLOPEDIA

Los trabajos del Instituto Pasteur, *por el Dr. Roux*, página 249.

INSTITUCIÓN

Libros recibidos, pág. 255.

PEDAGOGÍA

EN EL CENTENARIO DE SANZ DEL RÍO *por un discípulo* (1).

El 10 de Marzo de 1814, nació en Torrearévalo (Soria), D. Julián Sanz del Río, de unos labradores pobres, D. Vicente y Doña Gregoria. Un hermano de su madre,

(1) Con motivo del centenario del nacimiento de D. Julián Sanz del Río, se ha querido recopilar aquí algunos datos acerca de su vida (al menos en su aspecto más exterior), por ser insuficientes, y a veces inexactos, los que se puede consultar con mayor facilidad, como son los Diccionarios y Enciclopedias de Montaner y Simón, Zerolo, Pal-las, Brockhaus, la *Grande Encyclopédie*, etc. El autor de estas notas tiene que agradecer mucho al concurso benévolo de bastantes personas interesadas en la obra y que a veces han prestado un trabajo intenso. Pero no siendo

D. Fermín, lo crió y le dió carrera, llevándolo del pueblo a los 10 años, en que quedó huérfano de padre. Después de estudiar Latín y Humanidades en Córdoba, donde su tío era prebendado, siguió tres cursos (1827-30) de Filosofía, equivalentes entonces a nuestra 2.^a enseñanza, en el Seminario Conciliar de San Pelagio, en la misma ciudad.

He aquí ahora su *curriculum vitae*:

1830-33.—3 cursos de Instituciones civiles, en el Colegio del Sacro-Monte, de Granada, y grado de Bachiller en aquella Universidad.

1834.—4.^o año de dichas Instituciones, 1.^o de Canónicas y grado de Bachiller en Cánones, en la Universidad de Toledo.

1835-36.—Regreso a Granada, 6.^o y 7.^o años de Cánones en el Sacro-Monte, grados de Licenciado y Doctor en aquella Universidad. Catedrático de Derecho Romano y Presidente de Leyes en el referido Colegio.

1836-38.—6.^o y 7.^o años de Jurisprudencia civil en Madrid, adonde se había trasladado la Universidad de Alcalá desde 1836.

1840.—Licenciado por oposición («gratis, por pobre y sobresaliente», dice la certificación) y Doctor en dicha Facultad.

1840-43.—Sustituto *pro Universitate* del 6.^o año de Leyes, ejerciendo a la vez la abogacía, a que ya no volvió desde esa fecha.

En 1841, uno de sus amigos y condiscí-

facil ya recoger testimonios personales directos, la mejor voluntad y más concienzuda exigencia no bastan para evitar errores, que todos tenemos interés en corregir. Por esto la redacción del BOLETÍN agradecerá vivamente toda rectificación o adición con que se la favorezca a este propósito.

pulos, D. Ruperto Navarro Zamorano (yerno del famoso orador progresista D. Joaquín María López) tradujo y publicó en español la primera edición del *Curso de Derecho Natural*, de Ahrens, que éste había dado a luz en francés en 1837, como resumen de las lecciones que venía explicando en la Universidad de Bruselas desde 1834.

Esta traducción, ¿sería acaso fruto de la iniciativa de Sanz del Río? Muchas circunstancias revelan, por lo menos, que éste y sus amigos forman un grupo interesado en los problemas morales y políticos; a ese grupo pertenece, entre otros, D. José Alvaro de Zafra, Diputado a Cortes, como Navarro Zamorano, del partido progresista, muerto joven también, y desastrosamente, y colaborador asimismo en la *Enciclopedia jurídica* del renombrado jurisconsulto y ministro del partido moderado D. Lorenzo Arrazola. Ambos traducían al español entonces la *Enciclopedia jurídica* de Falck, que publicaron en 1845. Ya en 1840, Sanz del Río pide—sin éxito—se le encargase interinamente la cátedra de Filosofía moral, que acababa de vacar en la Universidad de Madrid, por pase de su titular a Magistrado; y, en 1841, presenta un proyecto al Ministro de la Gobernación (de quien entonces dependía la Instrucción pública) para que se crease una cátedra de Filosofía del Derecho, en que se refundiesen el Derecho natural, los Principios de Legislación universal y los de Derecho público general, mostrando bien su dominio, no ya de la lengua, sino de la literatura filosófica de Alemania en este orden de estudios, y su inclinación a la doctrina de Krause, que, a su entender, completa la de Kant (1). Con este motivo, discute las tres direcciones que a la sazón distingue en la Filosofía del Derecho: teológica, histórica e individualista del siglo XVIII, y, dentro de ellas, las teorías de Hugo, Fries, Stahl, Hegel y otros. A la vez, cita las dos traducciones de Falck y de Ahrens, ésta todavía en

(1) Acaso, al deseo de este grupo de amigos, se debería que el libro de Ahrens fuese conocido por Sanz del Río entre los años 1837 á 40; su lectura despertó en él esa inclinación y el afán por entender el alemán, que tal vez aprendió entonces

curso de publicación. Para la nueva cátedra, cree que se debería atender a la formación de un personal adecuado.

El Claustro universitario, por su parte, y el Rector (D. J. Gómez de la Cortina — el Marqués de Morante), por la suya, aplauden en sus informes el proyecto (1842) y muestran grande aprecio del autor, al cual, no obstante su juventud, recomiendan para la interinidad de la nueva enseñanza; y Don Manuel José Quintana, a la sazón Presidente de la Dirección general de Estudios, en un dictamen, que parece de su letra, aprueba el proyecto y que la nueva cátedra forme parte de los estudios del Doctorado en Derecho, estudios que todavía no existían, aunque sí el grado. La vertiginosa e inflamada política de aquellos años dejó, sin embargo, el proyecto en tal estado.

Por este tiempo, Sanz del Río, a la vez que escribía sus artículos, dirigía la educación de dos jóvenes, D. Frutos y D. Ramón Alvaro Ruiz, a quienes más tarde dedicó su traducción del Weber.

Pero, en 1843, D. Pedro Gómez de la Serna, Ministro a la sazón en el Gabinete de Gómez Becerra, al reorganizar la Facultad de Filosofía, nombró a Sanz del Río Catedrático interino de Historia de esta ciencia, con la obligación de estudiar su estado en las Universidades extranjeras durante los dos años que, según el nuevo plan, tardaría en poder abrirse la matrícula para dicha enseñanza. Por consejo de Ahrens, según se lee en sus *Cartas* a Don José de la Revilla, jefe de la sección del Ministerio (publicadas sin fecha —del 75 al 80?—por su hijo, el malogrado D. Manuel), eligió, ante todo, la Universidad de Heidelberg, donde enseñaban algunos importantes discípulos de Krause: Leonhardi, naturalista y metafísico, Röder, jurista, Schliephake y otros, intimando en su enseñanza y amistad, como con los grandes historiadores Gervinus, Weber (en cuya casa vivía) y el católico Schlosser.

Al año y medio, la muerte de su tío, canónigo a la sazón de Toledo (donde dejó fama por su ilustración), le hizo volver a España; y obligándole las consecuencias

de este suceso a prolongar algún tiempo más su estancia aquí, renunció a terminar su comisión (1). Nombrado poco después (1845) en propiedad para la cátedra de Ampliación de Filosofía, recién creada en una nueva reforma de la Facultad, rehusó encargarse de ella, alegando que no se tenía por suficientemente preparado aún. Accedió á su ruego el Ministro (Pidal), pero entendiéndolo como renuncia pura y simple; y se retiró a Illescas, con sus dos hermanas, a continuar sus estudios, compartiendo allí su vida retirada y austera entre el trabajo y los paseos por el campo, a que siempre fué muy aficionado. Todavía, en los últimos años de su vida, los daba, con alguno de sus discípulos, de 10 a 12 kilómetros, al menos. Y cuando veraneaba en alguna comarca rural, v. gr., en Villimer (León), en casa de D. Patricio de Azcárate, con quien le ligaba la común vocación por la filosofía, impresionaba a todos su profundo amor a la Naturaleza, como les cautivaba su carácter jovial y sociable, en medio del rigor intelectual y moral de su espíritu: contraste que lo asemejaba por este lado a Kant.

De Illescas solía venir a Madrid una vez al mes, (permaneciendo en ocasiones varios días), a dirigir una conversación sobre filosofía con un corto número de amigos, reunidos en la casa de D. Simón Santos Lerín, después famoso abogado (calle de la Luna, esquina a la de Panaderos). Entre ellos, a más de los ya citados Alvaro de Zafra y Navarro Zamorano, se contaban D. Manuel Ruiz de Quevedo, D. Dionisio Gómez, D. Luis Entrambasaguas, Don Eduardo Chao D. Manuel Ascensión Berzosa, D. Francisco Cayoso y Larrúa y otros de significación no menos varia. Este parece haber sido el primer germen de lo que, andando el tiempo, vino a ser el Círculo Filosófico y Literario.

Fruto de aquellos años de retiro fué, ante todo, el primer bosquejo de su *Metafísica analítica*, «libremente formado» so-

bre la primera parte del *Sistema de la Filosofía*, de Krause, y que, comenzado a imprimir en 1849, presentó entonces al Gobierno, pidiendo su auxilio (que no obtuvo) para publicarlo. Después, en 1853, cuando, creyéndose ya más capaz para el desempeño de su cátedra, solicitó se le encargase de ella, añadió a aquél estos otros trabajos: la traducción, ya citada, de la *Historia Universal*, de Weber (de que llevaba impresos, por suscripción particular, desde 1851, todo el tomo I y parte del II, ampliados considerablemente con introducciones, notas críticas, suplementos especiales sobre España, etc., lo cual aumentaba, v. gr., al tomo II 17 pliegos); como igualmente los manuscritos de una *Teoría de las Sensaciones*; de otra traducción de la *Psicología*, de Ahrens; de la refundición del *Ideal de la Humanidad*, de Krause, como aplicación práctica de la doctrina de este filósofo a la vida; de una *Historia de la Literatura alemana* sobre la clásica de Gervinus y el *Compendio* de Weber, con notas comparativas acerca de la nuestra; de un estudio sobre el concepto, división y relaciones de las Ciencias de la Naturaleza; las Actas de sus lecciones y sesiones filosóficas en la especie de Academia ya citada; algunos artículos publicados en el *Semanario Pintoresco Español*, y otros opúsculos sueltos. Los sucesos de 1854 interrumpieron, además, la impresión del libro de Minutoli *España y sus adelantos hasta 1852*, cuya traducción se le había confiado y tenía ya concluída, y aun comenzada á imprimir.

Todas estas obras pidió fuesen examinadas por personas de competencia, por si podían ser tenidas en cuenta para reponerlo en el Profesorado. Así lo declaró el Consejo de Instrucción, y en 1854 volvió a su cátedra (ahora denominada de Ampliación de Filosofía y su Historia, y correspondiente al curso preparatorio para el Doctorado), encargándole a la vez de la Historia Crítica y Filosófica de España, cuyo titular, D. Eugenio Moreno López (al cual sucedió Castelar más tarde), desempeñaba a la sazón la Dirección general de Instrucción pública.

(1) No hay todavía datos de que regresase a Alemania hasta 1863 y 1866, en que probablemente estuvo también en Praga, donde era entonces profesor su antiguo maestro de Heidelberg, Leonhardi.

De 1854 a 60 (en esta época recibe — por fórmula — los grados de Licenciado y Doctor en su Facultad). publica en varias *Revistas* artículos sobre Kant y Krause, la Literatura alemana, el Renacimiento del xv y el xvi; una Antología moral, Tesis de Filosofía, etc., etc., trabajos que continúa dando á luz con regularidad.

En la apertura del curso de 1857 58 (en el que desempeñó, además de su clase, la de Literaturas teutónicas), leyó el discurso inaugural de costumbre, tomando por asunto la obra moral y científica de la Universidad. Contra este discurso (reimpreso a la muerte del autor, en 1869, e incluido después en la 2.^a edición del *Ideal*, en 1870) se acentuó con violencia la hostilidad, rota ya años atrás en el diario carlista *La Esperanza*, por su director D. Pedro de la Hoz, contra la *Historia* de Weber y especialmente contra las introducciones, suplementos y notas del traductor, y que ahora arreció contra el *Discurso* y, en general, contra la enseñanza de su autor, por obra de Ortí y Lara, Torre Vélez y otros del grupo político-religioso, que entonces era comúnmente llamado «neo-católico», derivado de Donoso Cortés, sobre todo, análogo al que hoy se suele apellidar ultramontano, y que principalmente representaban *El Pensamiento Español*, *La Regeneración* y otros diarios.

Es de advertir que a la clase de Sanz del Río, de donde estuvieron siempre severamente eliminados los problemas políticos y religiosos, asistían desde un principio, mezclados con sus estudiantes propiamente dichos, hombres formados, profesores, escritores, académicos, políticos, etc. Por ejemplo (1): en los primeros tiempos, el economista D. Luis María Pastor, exministro del partido moderado; don Agustín Pascual, inspector de ingenieros de montes; D. Fernando de Castro, ya profesor en la Universidad, con otros de los antiguos compañeros ya citados (Quevedo, Gómez, etc.); después, Castelar, Canalejas (D. F.), Fernández Ferraz, Mo-

(1) Uno o dos de estos nombres no son enteramente seguros.

rayta, D. Francisco Fernández y González; más tarde, del 60 al 70, D. Federico de Castro, Salmerón, Uña, Ríos Portilla, Romero Girón, Muro, González Garbín, Sáinz de Rueda, Matilla, Moreno Espinosa, Hermida, Moret, Villó, Maranges, G. de Azcárate, A. G. de Linares, F. Giner, Vidart, Hostos, Jiménez Vargas (el actual marqués de la Merced), Tapia, Sales y Ferré, Carmona, Manuel María del Valle, Chamorro... los más de los cuales, o no habían sido nunca oficialmente alumnos suyos, o habían dejado ya de serlo (1).

En 1860, había publicado Sanz del Río dos libros de importancia: la ya citada refundición del *Ideal de la Humanidad para la vida*, de Krause, adaptado de un modo enteramente personal a las condiciones de nuestro pueblo, y la *Metafísica* (1.^a parte: *Análisis*), al frente de la cual conserva también el nombre de Krause, no obstante el carácter independiente de su interpretación. La filosofía de Krause y la del propio Sanz del Río eran discutidas entonces, tranquilamente, en el Círculo Filosófico y en el Ateneo, por Moreno Nieto y otros; pero en 1865 el *Ideal* había sido incluido en el *Índice* romano; y la campaña, ahora, vino á degenerar, de intelectual, en político-religiosa, acabando por tomar carácter puramente pasional en los artículos sobre *Los Textos vivos*, con que algunos periódicos, en particular *El Pensamiento Español*, ya antes mencionado, pedían fuesen expulsados de la enseñanza ciertos profesores tachados de heterodoxia y especialmente Sanz del Río. La persecución adquirió «estado parlamentario» con una interpela-

(1) Algunos años antes — en 1856 — había Sanz del Río contraído matrimonio en Illescas con Doña Manuela Jiménez, quedando viudo en 1859.

Allí había heredado (en 1814) algunos bienes de su tío D. Fermín, dividiendo la casa edificada por éste entre sus hermanas Doña Concepción, casada ya con D. José María Regúlez, de Illescas, cuyos dos hijos, profesor, uno, el otro médico, y bien conocidos ambos, han muerto jóvenes, y Doña Anastasia, que hacia 1847 casó con D. Gregorio Ramírez de Losada, de Casarrubios (hermano del popular escritor de costumbres que firmaba el «Barón de Illescas» y que tradujo *Lo verdadero, lo bello y lo bueno*, de Cousin—Madrid, 1847); y de cuyas dos hijas, Doña Victoria vive aún soltera, y Doña Aurora dejó años ha viudo al magistrado D. Tomás Mínguez.

ción de D. A. M. de Luarda, en el Congreso. Cedió el Gobierno al fin a estos apremios, después de haber expulsado ya de la Universidad a Castelar, en medio de la protesta de muchos profesores, y de haber arrastrado a una gran masa de ellos —no todos, por fortuna— a firmar exposiciones de adhesión a la Reina, objeto de ciertos ataques en la prensa extranjera. Ciñéndonos a Sanz del Río, en 1867, el ministro Orovio (que por rara suerte había de unir su nombre ocho años más tarde a aventuras análogas), mandó formarle expediente y exigirle, como poco después a D. Fernando de Castro, D. Nicolás Salmerón y algún otro catedrático, una profesión de fe religiosa, política y aun dinástica. Por negarse a estas declaraciones, amparándose de las leyes, fué separado Sanz del Río de su cátedra en el mismo año, como otros, según queda dicho, lo habían sido antes o con él; y con este motivo la Universidad de Heidelberg envió a aquél un mensaje de simpatía, suscrito por 63 profesores y doctores, entre ellos algunos de nombre mundial, como Zeller, Gervinus, Helmholtz, Bluntschli, Vundt, Oncken, Schosser, Bunsen, Kirchhoff... sería no acabar. Católicos, protestantes y librepensadores aparecen unidos en la dura protesta. Otro mensaje análogo le dirigió el Congreso de Filósofos reunido por entonces en Praga (1).

A poco, el Gobierno nacido de la Revolución de 1868, los reponía a todos en sus cátedras, y confería a Sanz del Río el Rectorado de la Universidad, que no aceptó; y al cabo de un año, el 12 de Octubre de 1869, a los 55 de edad, moría en Madrid, extenuado, más que por su intenso trabajo de siempre, por la barbarie del medio y las persecuciones: en aquellos momentos, en que el Rectorado de D. Fernando de Castro, el apostólico fundador de la Asociación para la Enseñanza de la Mujer, representaba un comienzo de viva germinación moderna en la Universidad, rápida-

mente extinguido. Por acuerdo del Consejo de ésta, fué depositado el cadáver en el paraninfo antiguo; y al día siguiente, un numeroso cortejo, presidido por el Rector y el Ministro (D. José Echegaray), lo acompañaba al lugar desolado que entonces hacía veces de Cementerio civil. Pero «toda la tierra es bendita», dijo Ruiz de Quevedo al arrojar la primera paletada en la fosa.

Por su testamento, dejaba Sanz del Río a la Universidad su biblioteca (ya en 1865 le había dado otros libros) y con sus *economías*, obtenidas en aquella vida tan simple, varonil y austera, fundaba en su Facultad una cátedra libre para la enseñanza de la Filosofía (cuya primitiva renta mínima de 3.000 pesetas ha descendido todavía, por conversiones e impuestos, a 2.000). Primer titular de esta clase fué D. Tomás Tapia, uno de sus más íntimos discípulos; por su muerte, desde 1884 está encargado de ella D. José de Caso, a quien se debe — aparte de sus libros y de su profunda labor insuperable como maestro — la publicación (en 1877) de uno de los más admirables cursos de Sanz del Río (el del 62 al 63), intitulado *Análisis del pensamiento racional*; libro tomado de las notas redactadas para sus alumnos, parte de las cuales había revisado ya el autor. Un fragmento de este libro, con el título de *El Idealismo absoluto*, forma el volumen 9.º de la *Biblioteca Filosófica*, de Zozaya, en la cual, con los números 70 y 71, se ha publicado igualmente la 3.ª edición del *Ideal* (1904).

Estos libros, la *Analítica*, y las *Lecciones sobre el Sistema de la Filosofía* (1868-69), que dejó interrumpidas su muerte y cuya depuración y rigor quizá no han sido nunca superadas, representan lo que podría llamarse la parte central de la obra de Sanz del Río. De algunas de las *Lecciones* había dado un avance en 1868, la revista *La Enseñanza*, que dirigía uno de sus allegados más cordiales, D. Juan Uña. Después de su muerte, otro de ellos, Don M. Sales y Ferré, coordinó unas notas de su maestro, bajo el título de *Filosofía de la Muerte* (1877); y este mismo BOLETÍN ha insertado algunos fragmentos de su con-

(1) Ambos documentos, como la contestación de Sanz del Río, han sido publicados en el *Boletín-Revisita de la Universidad de Madrid*, t. I, núms. 5 y 6 (Marzo de 1869).

siderable labor inédita (1). Ya antes, en 1863, el autor había comenzado a imprimir un *Doctrinal de Psicología, Lógica y Ética* (principiando por la segunda de estas ciencias); pero, aunque existen redactadas las tres partes, la impresión quedó sin concluir. Este *Doctrinal* y los *Programas* correspondientes, publicados con su introducción pedagógica, ofrecen el cuadro de lo que podría haber sido esta rama de nuestra 2.^a enseñanza en otras condiciones de las que la rodeaban entonces — y ahora quizá todavía.

De otros opúsculos, como la breve tesis para su doctorado en Filosofía (*La cuestión de la Filosofía novísima* — 1860) y varios ensayos publicados en *La Razón*, la *Gaceta de Madrid*, la *Revista de Instrucción pública*, la *Española de Ambos Mundos* y otras, se ha hecho en parte ya mención, así como de las *Cartas* a D. José de la Revilla y a D. F. de P. Canalejas,

Merece cita aparte un pequeño grupo de documentos que, en defensa de su enseñanza y su derecho, autografió, o imprimió a veces, aunque con carácter privado: señaladamente, su *Carta y cuenta de conducta*, dirigida al profesor de Filosofía D. Tomás Romero de Castilla (1865) y reiterada en 1867 con motivo del expediente de su separación. Esto es lo que puede verse impreso de Sanz del Río.

En 1874, algunos discípulos hicieron autografiar varias copias (para uso puramente privado) de una traducción manuscrita de la 2.^a parte (*Sintética*) del *Sistema de la Filosofía*, de Krause, hecha por Sanz del Río a menudo modificada y considerablemente ampliada con desarrollos, a veces de gran interés. De otros trabajos inéditos (sea redactados, sea en notas), resúmenes de cursos, investigaciones sobre problemas dados, diarios de estudios y de vida, etc., etc., ya se ha dicho que es mucho lo que nos queda.

Don Julián Sanz del Río descansa — aunque en el sacrílego trasiego de nuestros

(1) En varios números, desde el 44 (16 de Diciembre de 1878).

mal llamados «camposantos», no sé si será por mucho tiempo — al lado de su cordial amigo D. Fernando de Castro, cerca de su glorioso discípulo Salmerón, del venerable Ruiz de Quevedo, de Sales, de Calderón, de González Serrano, Sama, Sardá, Quiroga y otros que los rodean, en el agrio erial del Cementerio civil del Este, menguado asilo de una parte de la más alta espiritualidad contemporánea española; adonde fueron Castro y él calladamente trasladados el 18 de Junio de 1905, por siete u ocho devotos, algunos de ellos discípulos directos de ambos todavía.

A poco de su muerte, Grajera hizo su busto, y Miguel Pineda la litografía que puede verse en la edición hecha el 69 del *Discurso* del 57. Dos ejemplares se vaciaron del busto: el uno va a ser utilizado para poderlo conservar de un modo más permanente; el otro, donado por la testamentaria a la Facultad de Filosofía y Letras, desapareció de la Universidad en los primeros años de la Restauración.

El día 23 de Octubre de 1903, el Ayuntamiento de Torrearévalo ha puesto en la fachada de sus Casas Consistoriales una tabla de mármol, que dice:

«En memoria de D. Julián Sanz del Río, filósofo y maestro en la Universidad de Madrid. Nació en Torrearévalo el 13 de Marzo de 1814. Murió en Madrid el 12 de Octubre de 1869» (1).

Todo esto nos queda de él. Pero la verdadera señal y testimonio de su paso por el mundo del espíritu nacional, está en la diferencia — tan pequeña o tan grande, como se la quiera suponer — entre la España intelectual de 1860 acá y la de antes: diferencia cuya raíz fundamental le es principalmente debida. Los 10 años del 60 al 70 — si cabe fijar límites tan arbitrarios — son un despertar de la vieja modorra al murmullo del moderno pensamiento europeo y a los problemas y nuevos postulados de su filosofía: todo ello — es cierto — velado en una dolorosa ignorancia y cortedad de alcances. Desde entonces, y a pesar de

(1) En el cuarto segundo derecha de la casa número 56 de la calle de San Vicente.

tantos esfuerzos en contrario, más o menos ininteligentes, pero enérgicos, y aun a veces sinceros, no ha sido ya posible contener las aguas de este pobre río, pobre y todo como es, de la atropellada cultura española.

EL SISTEMA DE OXFORD COMPARADO CON EL AMERICANO
por Wilson D. Wallis (1).

Tanto en las teorías como en los procedimientos educativos, no se ha concedido gran importancia, en lo que el autor ha podido observar, a la experiencia personal de los estudiantes que han sido sometidos a uno u otro régimen. Acaso se deba esto a que el recién salido de un sistema no posee aún aquella perspectiva conseguida únicamente con el tiempo y ulteriores desarrollos, y que da a nuestros juicios algún valor. El niño de diez años no es capaz de estimar el valor del sistema a que ha estado sometido tan bien como más adelante, aun cuando gran parte de su experiencia se haya borrado en el intermedio. El autor tiene muy en cuenta las limitaciones de aquellos que, por esta razón, no tienen más que una pálida idea de lo que la educación, en su más amplio sentido, significa, y todavía ven con menos precisión cómo el ideal perseguido ha de ser alcanzado. Al mismo tiempo, tales observaciones y puntos de vista pueden tener interés en el esquema de la psicología y filosofía educativas. Si esto es así, quizás algo de nuestra propia experiencia pueda ser útil a aquellos que dominan mejor los oscuros problemas de educación.

Hasta cierto punto, el autor está en buenas condiciones de ofrecer su testimonio, por haber aprendido en una escuela rural; después, en un pequeño colegio del Este (Estados Unidos), muy reputado, donde se graduó al cabo de cuatro años; seguido un curso de tres años en Oxford, donde consiguió uno de los diplomas y un certificado de investigación, viendo, al mismo tiempo,

algo de los métodos de Alemania y Francia en Universidades, *Gymnasias* y *Lycées*; obteniendo una beca de un año en una de las mayores Universidades americanas; y siendo, actualmente, profesor, que trabaja con graduados y estudiantes en una gran Universidad. El autor, además, durante los últimos cinco años, y especialmente durante sus tres de Oxford, se ha interesado en los sistemas e ideales de educación, y ha obtenido las opiniones y juicios de más de veinte americanos, representantes de otras tantas instituciones, y con los cuales había entablado relaciones durante los tres años de Oxford.

Acaso el punto de vista de otra Universidad, el conocimiento simpático de un sistema de educación completamente distinto del nuestro propio no carezca de valor. «El princetoniano conocería lo que parece su *alma mater* vista desde Cambridge, y el profesor o administrador de Harvard corregiría algo la tendencia a una miopía espiritual, adoptando sugerencias procedentes de un foco tan lejano de Back Bay como es Nueva Jersey.» Respecto a la mayoría de los casos de ligera desestima del valor de los sistemas educativos en cuanto difieren del nuestro propio, el autor está convencido de que, en gran parte, «su raíz está en la ignorancia». Pasa con la educación, como con la ciencia y la cultura—si puede hacerse tal distinción.—«Cuando alguien habla despectivamente del estado y trabajo de su profesión en cualquier país, o cuando un maestro os dice que él rehusa buscar inspiración en la labor de sus colegas extranjeros, seguid el proverbio árabe «¡es un loco, huid de él!» El conocimiento completo, el único que disipa la niebla de la ignorancia, sólo se obtiene, o viajando, o mediante una íntima relación con la literatura de los diferentes países. El directo y personal intercambio de relaciones con extranjeros, cuando el cerebro es joven y plástico, es la mejor vacuna contra la enfermedad del *chauvinismo*. Quien haya frecuentado la cátedra de Virchow o escuchado a Traube, o a Helmholtz, o a Cohnheim, nunca podrá mirar con malos ojos la medicina o los métodos

(1) Fragmentos de un artículo en *The Pedagogical Seminary*, Junio 1912.

alemanes. ¿Quién ha encontrado nunca un alumno inglés o americano de Louis o de Charcot, que no cobre amor a la medicina francesa, si no por sí misma, al menos por la reverencia que aquél consagra a su gran maestro? Dejad que los jóvenes, particularmente los que aspiran a algún cargo docente, salgan fuera. Podrán hallar en su país laboratorios y hospitales tan bien provistos como cualesquiera otros en el resto del mundo; pero, fuera, encontrarán más de lo que pensaban hallar: amplitud de sentimientos, altura de ideas y algo acaso de una *cultura universal (Weltkultur)*, que conservará durante su vida como la mejor protección contra el vicio del nacionalismo.» —Necesitamos recordar que «en todas partes vamos teñidos con nuestra característica nacional», y que la satisfacción de sí mismo es la antítesis del progreso.

* * *

El trabajo de mi primer trimestre en Oxford tuvo el carácter de un prolongado fracaso. Me sentía distinta y molestandamente en desarmonía con todo. No sabía qué hacer ni lo que se esperaba de mí. ¡Qué maravilla! En mi vida de colegio siempre se me habían señalado trozos de determinados libros para que los aprendiese en un cierto tiempo; se me había examinado sobre aquellos trozos y con ellos había trabajado. Cualquiera que fuese el resultado, podía darme cuenta de que había cumplido algo, y podía, de un modo bastante definido, decir justamente lo que había hecho. ¡En Oxford, no! Se me recomendaban lecciones, pero no de un modo concreto. ¡No tenía libros de texto! Si preguntaba qué debía leer, se me daba una lista de media docena de libros o más, entre los cuales, ordinariamente, tenía yo mismo que hacer mi propia elección.

El tutor —*voilà* el sistema de Oxford! — Este tutor se reunía conmigo semanalmente, estando con él durante una sola hora. En el intermedio de una a otra conferencia, yo había tenido que leer sobre un asunto fijado de antemano, y escribir algún trabajo que entregaba al tutor la

noche anterior a nuestra conferencia, o, a veces, leíamos durante ella. En ocasiones, me entregaba un libro o un capítulo para leerlo; otras veces, fragmentos de varios; podía, también, darme meramente los títulos de los trabajos o dejarme su elección completamente a mí mismo. Lo que él trataba de obtener de mí era un trabajo con buen estilo, que desarrollase el asunto de un modo original, en el cual podía utilizar, pero no copiar, las ideas de los autores leídos. Su grano necesitaba pasar al través del molino de mi propia personalidad. El propósito era, sobre todo, despertar una actitud crítica en el estudiante, quien debería dar poco o ningún valor á la repetición, de cotorra, de lo que cualquier otro hubiese escrito. No amontonar, sino explicar e interpretar, eran los ideales a que él tendía. «Es característico de las Oxford Final Schools», escribe Sir William Ramsey, «que su sistema de enseñanza, tal como yo lo conozco de antiguo, tiende a producir aquel fino sentido de equilibrio que capacita a un hombre para ver el principio en el detalle, reconstruir el detalle partiendo del principio, y darse cuenta clara entretanto de la distinción entre el principio y el detalle.»

En cuanto a mí, nada me parece haberme valido tanto como la inculcación de esta actitud crítica, de este pensar por mí mismo, a que se me invitaba por todos los medios posibles. Disentir de su opinión, presentarle objeciones o sugerir otro punto de vista: todo esto agradaba al tutor extraordinariamente. Necesitaba que le hablase uno hasta darle a conocer la posición, lo que uno pensaba, y justamente allí era donde él quería encontrarse con uno. En una palabra, él quería desarrollar lo que había en nosotros, y no proporcionarnos un material completamente elaborado. «Ser cebado hasta la saciedad, como un ganso de Estrasburgo», no es desarrollar aquella fibra dinámica mental, en lo cual consiste únicamente la educación. Esto es lo práctico, el reconocimiento diario de que «nosotros aprendemos por nuestros propios esfuerzos, y no observando los esfuerzos de los demás».

Alguien ha dicho que el colegio es un gimnasio donde las facultades humanas son ejercitadas y desarrolladas, más bien que un hospedaje donde los estudiantes son atracados de hechos. Nosotros desarrollamos físicamente los músculos con el *ejercicio*. ¿Hay otro medio de desarrollar la fibra mental? ¿Podemos de ningún modo *desarrollar* la fibra mental manejando ideas ya elaboradas? Este es, psicológicamente, un proceso imposible». Y, sin embargo, ¡cuántos de nuestros maestros son meros sirvientes de esta hospedería intelectual, más que instructores en este ejercicio mental que nos proporciona á la vez el dominio de nosotros mismos y el propio desarrollo!

Esta acción y reacción entre tutor y estudiante conduce a una lucidez de exposición que ninguna lección permanente y formal consigue. Nunca se está tan íntimamente unido a un hombre que habla a un grupo del cual se forma parte, como cuando ese hombre habla con uno aisladamente. Las relaciones pierden entonces su carácter de tirantez, y uno y otro se hacen amigos. Un amigo no se quiere imponer ni imponer a uno sus opiniones; pero si es un espíritu superior, nos conducirá gradualmente a campos más amplios, ensanchará nuestro horizonte, nos atraerá a él desde nuestra estrechez y nos inculcará algo de un hombre amigo nuestro. Al cabo de un trato de dos años, uno de mis tutores me dijo en el momento de despedirme: «Bien, yo creo que nosotros hemos sido buenos amigos, ¿no es verdad? Y, después de todo, esto es lo más importante.» Yo no conocí entonces todo lo que esto significaba. Ahora comprendo que significa un influjo para toda la vida, que para mí representa más que cualquier otra cosa en mi experiencia universitaria: el influjo perpetuo de un gran cerebro y de un gran corazón; de un hombre en cuyos métodos de trabajo, aspiraciones y amplias simpatías he conseguido un conocimiento profundo, más de lo que él mismo ha podido sospechar. Dad esto, y todo lo demás, con diligencia y tiempo, vendrá por añadidura; pero dad todo lo demás sin esto, y la alquimia que trasforma los hechos de

conocimiento más elementales y menos útiles en principios e interpretaciones de valor inestimable, no existirá para nosotros. Después de todo — como uno de los más conocidos y más sabios maestros ha dicho —, «el valor de la experiencia no consiste en conocer muchas cosas, sino en ser capaz de juzgar rectamente». «Diga usted lo que usted piense por sí mismo», era el consejo de mi tutor; y una de las más valiosas lecciones que yo he aprendido es que expresar bien y juiciosamente el propio pensamiento es el más preciado secreto de una vida de trabajo.

¡Qué lejos están muchos de nuestros maestros de insinuar esta actitud crítica, interpretativa! Yo recuerdo, particularmente, un día en el que acababa de leer a mi tutor un trabajo del cual estaba yo bastante satisfecho y esperaba su comentario. Este apareció con su aspecto jovial: «Lo desconcertante en usted es que lo mismo da un sí que un no. Si yo pudiese meter en su cabeza que B. y yo somos los mayores tontos de esta Universidad, que todo cuanto hemos dicho a usted es erróneo y que usted debía empeñarse en probarnos que nuestras ideas no tenían valor, yo creo que habría alguna esperanza para usted.» Cualquiera tutor de Oxford casi pudiera haber dicho lo mismo a un estudiante.—¡Yo estoy asombrado de cuántos serían los maestros americanos que pudieran decirlo! ¿Cuántos se cuidan de suscitar tesis opuestas mantenidas por estudiantes? Un oxfordiano se jactaría de ello hasta el día de su muerte. Haber desarrollado un genio escolar y conseguir que, al menos en algunas de sus facetas, brille con luz propia, sería su mayor orgullo, al cual, si no fuese por exceso de modestia, dejaría hablar. Sería bueno que fuesen más a recordarnos, como lo hace Sir Leslie Stephen, que «todo lo que tienda a disipar el estupor intelectual de las grandes clases, a levantar las inteligencias, a aumentar su conocimiento de la obra sincera que se hace allí..., necesita tener toda nuestra simpatía, y será tan útil al que da como al que recibe la enseñanza». Y más aún, aquí es donde «el que da» sería el más

beneficiado. Mi tutor me aseguraba—lo que yo, de paso, no creía—que él aprendía más de sus alumnos que éstos de él. Con diferentes lecturas, puntos de vista distintos y cada uno con sus propias interpretaciones, es indudable que un tutor se ve enormemente ayudado por sus varios estudiantes. ¿No es una desgracia que nuestros maestros carezcan de esto?

Primeramente, y ante todo en el sistema tutorial, hay que reconocer el contacto personal con un hombre de superior espíritu. En esto está todo. Dejarme citar a dos hombres que han expresado este valor incomparablemente mejor que todo cuanto yo pudiera decir. Y permitidme que cite sus palabras literalmente. La primera cita es de John Henry Newman (1); la segunda, del director W. M. Childs, en un artículo titulado *Lo esencial de una educación universitaria*.

«Yo digo después que el influjo personal del maestro es capaz, en cierto modo, de dispensar de un sistema académico; pero un tal sistema no puede, de ninguna manera, dispensar del influjo personal. Con este influjo hay vida, sin él no hay nada; si éste no ocupa su debido puesto, no se conseguirá por aquellos medios libertarse de él, y sí únicamente que aparezca de un modo irregular, peligroso. Un sistema académico sin el influjo personal del maestro sobre los alumnos, es un invierno ártico: creará un témpano de hielo petrificado, una universidad de hierro fundido, y nada más.»

«La educación universitaria ha de producir al estudiante el efecto de una experiencia nueva; fracasará, si se limita a no ser más que una prolongación de la escuela, o una nueva lucha con libros de texto y exámenes, con objeto de conseguir un triunfo vulgar. Pero si preguntamos en qué consiste la nueva experiencia, podemos contestar que consiste solamente en entrar en relaciones personales con maestros que se aproximen á sus estudios y comuniquen lo que conocen de ellos a otros,

(1) El cardenal Newman, cuyo conocido libro es ya clásico.—N. de la R.

con libertad y elevación, que no solamente enseñen a los demás, sino que investiguen por sí mismos, y cuya autoridad sea de primera mano. Bajo estas condiciones, y acaso bajo ellas únicamente, es como la enseñanza oral puede llamarse superior a la de cualquier otro género. Carlyle, en un mal momento, dijo que la verdadera Universidad era una colección de libros. Los libros son muy útiles cuando se desea una conversación intelectual, o un placer estético, o una información útil, o si se trata de preferir las luminosas palabras de un hombre eminente a los balbuceos de un tartamudo. Pero si la cuestión es conseguir dominar una difícil rama de conocimiento, la viva voz de un gran maestro es indispensable. Oírle y verle en su trabajo es adquirir un profundo sentido de métodos y propósitos que no puede adquirirse por ningún otro camino, aprender las verdaderas proporciones y relaciones de las partes y el punto de vista central, y ejercitar el estímulo de la personalidad.»

Otra ventaja muy distinta que el sistema de Oxford tiene sobre el nuestro es la concentración del trabajo del estudiante sobre un asunto, aplicar a éste los esfuerzos continuos de tres o cuatro años, y hacerle responsable, al cabo de este período, del total de su labor. El colegio, ordinariamente, celebra un pequeño examen al final de cada uno de los tres períodos del curso, para ver si el estudiante ha hecho o no durante él un trabajo serio. Ninguno de estos exámenes, sin embargo, influye en el grado, el cual está determinado totalmente por el «final», función ya de la Universidad y no del colegio. Los exámenes son esencialmente perjudiciales, y hasta cierto punto, como dice Sir William Osler, un obstáculo en el camino del verdadero estudiante. Pero ya que los haya, éstos parecen ser eminentemente perfectos. Su duración es de seis días, a seis horas diarias. En este tiempo el estudiante habrá escrito lo suficiente para que los jueces determinen si es o no digno de un grado. Se puede confiar en que unas cuantas semanas de vertiginosa preparación no habilitarán para la prueba, y, en cambio,

mientras uno no puede engañar a sus examinadores durante un período de seis días, es también cierto que no dejará de poder mostrar sus buenas dotes a pesar de su mala suerte en la lista de preguntas. Mientras más difícil parece un examen, es más perfecto y satisfactorio.

Tal sistema de exámenes tiene, en nuestra opinión, superiores ventajas sobre los nuestros, que consideran el conocimiento como constituido por un material inconexo que se puede medir, cortar y echar luego a un lado. El estudiante más honrado no podrá hacer su trabajo completamente de igual modo si sabe que sólo va a servirle, académicamente, hasta la primavera siguiente, o, si acaso, hasta fin de curso nada más, como si él puede decirse un día y otro: «Esto no sirve si lo aprendo meramente para un día o un año; necesito de algún modo incorporarlo al total de mi conocimiento sobre esta materia para que pueda ayudarme en la solución de las diversas cuestiones y asuntos que he de tener que considerar en aquellos exámenes de seis días». Y esto, desde el estrecho punto de vista de aquel cuyo estímulo principal sea el examen. Desde el más amplio punto de vista del dominio de la materia, el sistema de Oxford tiene la más noble finalidad de interesar a un hombre en un asunto por su propio valor, y darle un incentivo para continuar trabajando y desarrollándolo cada vez más amplia e intensivamente.....

Hemos aludido ya a la agrupación del trabajo. Uno toma su Bachillerato en Alemán, o Francés, o Física, o lo que quiera que sea. No toma Alemán y Francés, o Física y Química. Cuando comienza su curso de tres años en Alemán o Francés, se supone que conoce bastante el idioma para poder recibir las lecciones dadas en aquella lengua. Esta es especialización; y, a primera vista, puede parecer una especialización prematura y deplorable. Tal como se hace en Oxford, sin embargo, parece ser a la vez tan liberal y amplia como delimitada. El curso de Francés, por ejemplo, comprende un gran tratado de Fonética y aun de Fisiología de la

pronunciación; hay, también, Filología, comparada e histórica; los filósofos franceses motivan un estudio de sus doctrinas filosóficas — Descartes, Pascal, Montaigne, Voltaire—, comprendiendo algo de la historia de la Filosofía y aun de las interpretaciones filosóficas contemporáneas; hay historia, ciencia, vida contemporánea francesas. Nadie tachará a este curso de estrechez. Toca casi todos los aspectos de la cultura, y, al tocarlos, realiza lo que principalmente nuestras variadas actividades dejan de hacer; a saber: enfoca la atención sobre un campo dado, donde cada avance es un paso dirigido a la conquista del todo. Hace todavía más: da al estudiante un íntimo conocimiento de las fuentes en las diversas materias; le enseña a trabajar y pensar y cómo debe apreciar críticamente el valor de sus propios esfuerzos y el de los esfuerzos de los demás; le enseña a distinguir la labor seria del charlatanismo, lo genuino de lo espúreo; le ofrece campo e incentivo para el esfuerzo e investigación individual. Únicamente bajo tales circunstancias, dadas por el medio natural o creadas por él solo, puede un hombre realizar su mejor trabajo—el trabajo que abre la puerta a ulteriores contribuciones de valor.

El resultado de este sistema, comparado con el nuestro, me parece ser que el graduado de Oxford sale preparado para algo en particular, y el graduado americano, superficial e inútilmente preparado para todo é insuficientemente preparado para nada especial.

De esta inutilidad de la gran variedad de materias que nosotros hoy nos metemos a estudiar, algunos de nuestros educadores empiezan a estar convencidos. De dos de los más eminentes vienen promesas seguras de la necesidad de un cambio. En sus *Problemas de educación*, el Dr. G. Stanley Hall escribe: «La mayoría de los muchachos, y más aún de las muchachas, que comienzan Alemán y especialmente Francés, nunca lo dominan lo suficiente para poder usarlo en conversación o para escribirlo. Si cae en desuso, hay gasto inútil educativo, como ocurre siempre que cual-

quier estudio aborta. Unos pocos términos de lánguida aplicación, unas veintenas de páginas leídas, unos cuantos autores salpicados aquí y allá con ayuda del maestro y el incentivo de las notas, el estímulo social de los compañeros de clase, rivalidad y después olvido: todo esto trae consigo, no solamente la pérdida de los esfuerzos que hoy pueden ser dirigidos más lejos y más provechosamente gastados entre los muchos asuntos de cultura exigidos por la vida moderna...; sino que significa, además, la desintegración del tejido mental».

De igual carácter son las palabras del presidente Lowell en su discurso inaugural pronunciado en Harvard, en el cual reconoce la casi perfecta solución de este problema por Oxford y Cambridge. También dice: «El colegio debe producir, no imperfectos especialistas, sino hombres intelectualmente bien orientados, de amplias simpatías e independiente juicio. Pero, al mismo tiempo, se les debe educar para tener un pensamiento sólido y preciso, y esto no surge meramente por una simple ojeada a los principios elementales de muchas materias. Necesitan el dominio de alguna de ellas, adquirido por una aplicación continua. Todos los estudiantes deben conocer en algún asunto la última palabra en punto a las fuentes, y cómo trabajan los especialistas sobre éstas. Únicamente por este camino es como puede adquirirse la solidez de pensamiento que procede de un entendimiento sano. En suma, debe, hasta donde le sea posible, ser a la vez amplio y profundo.»

Todavía hay otra ventaja en el sistema de exámenes de Oxford que tiende a apartar al maestro y al estudiante del camino de la mera rutina y a elevarlos a un nivel que de otro modo no alcanzarían. La labor tutorial pertenece totalmente al colegio, es decir, es proporcionada por el colegio, del cual el universitario es miembro, mientras que los exámenes referentes al grado son independientes de todos los colegios y están por completo a cargo de la Universidad. El colegio necesita elevar al estudiante al nivel universitario. El valor de los diversos colegios es distinto, y gran

parte del orgullo de un colegio estriba en el número de estudiantes que ha entrado en Honour Schools.—Esto, no sólo conserva al colegio y a cada departamento del colegio a un cierto nivel, sino que añade directamente un estímulo a los esfuerzos individuales de cada tutor. Es evidente que la eficacia e ineficacia de la labor de un tutor determinado no se manifiesta en el aprovechamiento de sus estudiantes tomados individualmente, ni aun en el registro de un año cualquiera. Pero es igualmente claro que el valor relativo de un buen tutor entusiasta sobre uno descuidado y falto de interés, se manifiesta por sí mismo en el curso de muy pocos años. Así, la Universidad pone a cada uno de los veintidós colegios a un determinado nivel, y el colegio a su vez puede conocer, hasta cierto punto, la cualidad de la labor realizada por el tutor y el estudiante. Acaso nosotros los maestros necesitemos a veces que se nos empuje, tanto como lo necesita siempre un estudiante. Con tal organización, el maestro que ha dejado de ser al par estudiante, puede darse cuenta pronto de que ha errado la vocación; con nuestro sistema, parece que no hay medios de apreciar la eficiencia del maestro, ya que él da el curso, hace los exámenes, califica y puede a la larga salir adelante, cualesquiera que sean sus méritos o deméritos.

Puede hacerse referencia también, aunque inadecuadamente, al lugar asignado a los *sports* en el programa. Yo había oído que debe haber un gimnasio privado en algún oscuro rincón de una tortuosa callejuela de Oxford; pero, en mis tres años de residencia, no he podido encontrarlo. Yo nunca he conocido a nadie, salvo algunos boxeadores y maestros de esgrima, que hiciesen uso del gimnasio (la piscina de natación está siempre en otro edificio). Desde la una hasta las cinco, no hay lecciones ni sesiones tutoriales. Todos los días del año académico, las nueve décimas de los estudiantes están fuera en juegos o deportes de algún género: remo, *tennis*, *foot-ball*, *cricket*, etc. Nadie está mirando el juego: prácticamente, todos toman parte en algunos.—Adiestrar un

grupo de muchachos para el juego y a la corporación de estudiantes para contemplarlos y animarlos con sus gritos a su debido—e indebido—tiempo, le parecería a un oxfordiano tan deplorable como instruir a unos pocos alumnos escogidos en el arte de la declamación, y al resto destinarlos a desempeñar el papel de espectadores y encargados de los aplausos. Yo no puedo detenerme aquí sobre su espíritu de honradez, sobre el aplauso liberal invariablemente otorgado a los esfuerzos del bando contrario, sobre el goce del juego por sus propios méritos, más que como un medio de ganar más puntos que los que gane el contrario; en una palabra, sobre el *sport* por el *sport* mismo. La siguiente cita de los *Problemas de educación*, de G. Stanley Hall, es, como el autor de este artículo lo puede testificar, un caso típico de la nobleza del jugador inglés, tal como se le encuentra en la escuela y en la Universidad:

«Dos años hace, el campeón inglés de *tennis* estaba terminando la tercera partida de juego. Ambos estaban exactamente iguales cuando el americano tuvo un tropiezo con el cual hubiera perdido el campeonato internacional; pero el inglés deliberadamente procuró tener el mismo tropiezo, por no encontrar digno vencer a causa de un accidente. Esta es verdadera caballerosidad, el espíritu que nuestro país necesita. Los colegiales lo han menester en sus diversos juegos. ¡Cuánto no necesitamos nosotros en nuestras oficinas, comercio, política! Si tuviésemos ese espíritu, en vez del afán de ganar a cualquier precio».....

.....

Dice un reciente escritor, «que él mismo pertenece a un grupo de juego célebre en todo tiempo por su perfecto afán de rectitud. No hay absolutamente nada incorrecto en sus procedimientos y propósitos. Tanto es el honor por ello guardado en el pecho de los jugadores, que un proverbio nacido en días pasados ha sido transmitido por las generaciones, como parte del código moral que condena cualquier acto feo, en la frase: «esto no es *cricket*, así no se juega». Este

proverbio rueda a través del Imperio británico, dondequiera que sus hijos se congregan, sea que el juego continúe sirviéndoles como un placer del que se ha de participar o no» (1).

*
* *

En una palabra, la ventaja eminente que posee el sistema educativo de Oxford sobre el dominante en nuestro país, parece estar en el reconocimiento práctico por el primero del gran principio de educación académica, que ha sido así expresado por uno de nuestros más grandes maestros internacionales: «Colocar a un hombre en el camino recto es todo lo que nosotros podemos hacer. Nosotros esperamos demasiado del estudiante y tratamos de enseñarle demasiado. Dadle buenos métodos y un punto de vista propio, y todo lo demás vendrá por añadidura, conforme su experiencia vaya aumentando.»

(1) Las escuelas públicas inglesas, desde la época de Arnold, han reconocido la importancia de los deportes en el desarrollo de muchas cualidades de un carácter sano. No se necesita más que una visita a los campos de juego de Rugby una tarde de un día medio festivo y observar a los muchachos que juegan o entrar en el club de *cricket*, donde no hacen falta cerraduras para tener en seguridad lo que cada uno posee, para convencerse de que hay modelos de honradez y caballerosidad asequibles a los muchachos, que nos parece sumamente atrevido poder esperar todavía para nosotros. Es cierto que los muchachos de estas escuelas proceden de una clase distinguida y presentan una homogeneidad de ideal y cultura que no se halla en ninguna de nuestras escuelas públicas superiores, y sí sólo, de un modo aproximado, en alguna de nuestras escuelas privadas; pero las tradiciones y prácticas de las grandes escuelas públicas (secundarias) de Inglaterra son el resultado de una apreciación de las posibilidades de utilizar el natural instinto social de los muchachos y de un plan definido de organización, con el propósito de asegurar por su medio la mejor enseñanza posible a los guías de la futura generación. De poco tiempo a esta parte se han obtenido éxitos notables en la misma dirección en las escuelas municipales externas inglesas, las cuales son sumamente semejantes a nuestras escuelas públicas superiores (secundarias). La lección de mayor utilidad que nosotros podemos aprender de las escuelas inglesas es su reconocimiento del valor de las actividades más puramente sociales, como un medio de formar al joven, y sus métodos de organizar estas actividades de tal manera que aseguren los mejores resultados.

LA POESÍA EN LA EDUCACIÓN ESTÉTICA (1)

por Marcel Braunschvig,

Profesor en el Liceo de Toulouse.

Al lado del canto, la poesía tiene su lugar señalado en la educación estética del niño: pues los versos son también una música, con la que el alma se mece y se encanta. Por otra parte, ¿no son poetas Orfeo, Lino, Eumolpo, los primeros educadores de los hombres, según la leyenda griega? El niño que, según dicen, sigue la misma ruta que ha seguido la humanidad, debe, pues, escuchar desde el principio las lecciones de los poetas.

Los griegos, que, decididamente, fueron nuestros maestros en materia de educación estética, habían comprendido el papel que corresponde a la poesía en la formación del alma infantil. Con el maestro de gramática aprendía el niño a recitar versos. Y sabido es que Homero mereció ser llamado «el educador de Grecia». La poesía era la que, formulando las reglas de la conducta, suministraba entonces una dirección para la vida. En cuanto a la religión, enteramente formada de prácticas materiales, permanecía independiente de la moral.

El lugar que ocupó la poesía en la educación griega nos es atestiguado por los mismos ataques con que Platón persiguió a los poetas. Si este último puso tanto encarnizamiento en reprochar a la poesía sus supuestas mentiras y su influjo corruptor, es que, celoso de la autoridad de los poetas, trataba de disputarles el imperio de las almas. En sus críticas más violentas, se muestra, sin embargo, muy respetuoso con la poesía; al hablar de Homero, casi se excusa de tener que atacarle y hace protestas de su admiración por él, y si desea, a pesar de todo, que se ponga al poeta a las puertas de la ciudad, no es sin haberle rendido homenaje como «a un ser sagrado, maravilloso, lleno de encantos», ni sin haber esparcido perfumes sobre su

cabeza, coronado su frente de bandas. Prueba evidente del prestigio de que aun gozaban los poetas en la opinión de los griegos. En fin, lo que quizás no se ha señalado bastante, es que, en la misma *República*, donde tan enérgicamente hace el proceso contra la epopeya y el drama, Platón ha reconocido, sin embargo, la legitimidad de algunos géneros poéticos, muy especialmente de los himnos en honor de los dioses y de los elogios de los grandes hombres. El mismo Platón, pues, ha hecho concesiones a la poesía; no ha desterrado a todos los poetas de la educación de la juventud.

A ejemplo de los griegos, los romanos han acudido también a la colaboración de los poetas para la educación de la juventud. Recuérdense los versos de la famosa *Epístola a Augusto*, en los cuales ha celebrado Horacio el influjo bienhechor de la poesía sobre el alma del niño:

*Os tenerum pueri balbumque poeta figurat;
Torquet ab obscenis jam nunc sermonibus aurem
Mox etiam pectus praeceptis format amicis,
Asperitatis et invidiae corrector et irae;
Recte facta refert, orientia tempora notis
Instruit exemplis...*

«El poeta da forma a la boca tierna y balbuciente del niño; desde la primera edad desvía su oído de las palabras groseras; forma después su corazón por amistosas lecciones, moldea su carácter, reprime en él la envidia y la cólera; cuenta las bellas acciones, instruye por el ejemplo de los hombres célebres a las generaciones jóvenes que aparecen...»

Pero de esta poesía, cuya acción moralizadora tanto han alabado los antiguos, hemos de pedir lo que el niño esté en estado de adoptar y de comprender. A decir verdad, las disposiciones poéticas del niño nos parecen muy medianas. Convengo en que no debe sacarse ningún argumento de la flojedad de los versos que, por espíritu de imitación, compone a veces el niño. Tuve ocasión de leer las fábulas que un muchacho de 6 a 7 años, de grandes disposiciones, escribía con notable facilidad sobre los incidentes diarios de su vida escolar o de su existencia familiar. Su ima-

(1) Del libro *El Arte y el Niño. Ensayo sobre la educación estética*, cuya traducción está próxima a publicarse.

ginación se manifestaba sobre todo, según me pareció, en el descubrimiento mismo del asunto; pero en la manera de tratarlo, el niño daba prueba de poca fantasía; usaba sobre todo de reminiscencias y—en los momentos de inspiración probablemente—de frases incoherentes. En cuanto a las reglas de la métrica, entiéndase bien que no eran respetadas en ninguna forma; sólo el ritmo o, más bien, una lejana asonancia, con la disposición material de la escritura, demostraba que había querido hacer versos.

Incapaz de componer por sí mismo poesías, ¿le gustan al niño menos las obras de los poetas que se le dan a conocer? Juzgando superficialmente, se está tentado a responder a esta pregunta de un modo afirmativo. Al niño le gusta, en efecto, recitar versos. Una información hecha hace algunos años por M. Daubresse (1) acerca de pequeños escolares de 9 a 14 años, educados unos en su familia, otros en la escuela primaria, tiende a establecer que existe en el niño un gusto muy vivo por la poesía. Mientras que el 75 por 100 de los muchachos interrogados declararon que les gustaba la música, 86 por 100 habían declarado que les gustaba la poesía. Entre las niñas, la proporción era inversa: de 200 niñas, 189 respondieron afirmativamente a esta pregunta: «¿Os gusta la música?», y 165 a la pregunta: «¿Os gusta la poesía?» ¿Pero qué prueban estas vagas declaraciones? A la mayor parte de los niños a quienes se pregunta por qué les gustan los versos, no encuentran otras explicaciones que éstas: «Porque es entretenido», o bien: «Porque es instructivo». Hay que confesar que tales respuestas nos demuestran muy poco lo que en realidad experimenta el niño.

Opino, por mi parte, que al niño le gusta la poesía ante todo, porque la retiene sin trabajo; el ritmo es, en efecto, un gran auxiliar para la memoria. Le gusta además la poesía, porque su oído se impresiona agradablemente por la cadencia de los versos, por la regularidad del número de sí-

labas y por las consonancias de las rimas. Le creo menos sensible a la armonía propiamente dicha de los versos, es decir, a la calidad misma de los sonidos. De todas maneras, aun siendo capaz de apreciar la armonía del verso tan bien como su ritmo, le detiene precisamente su comprensión sobre el valor estético de la poesía. Aprecia, en suma, únicamente, en los versos la belleza de la forma.

A nuestro parecer, puede afirmarse que el niño permanece absolutamente impenetrable a todo lo que hay verdaderamente poético en la poesía, a saber, al carácter evocador de los versos. En otra ocasión (1) tuvimos la oportunidad de definir en qué consiste esta evocación poética; resulta de las asociaciones múltiples e indefinidas que se desprenden a la vez de la forma de los versos y de su contenido. Mas para que estas asociaciones puedan despertarse en nosotros y desenvolverse en series interminables, hace falta que nuestra alma se haya enriquecido en el curso de la existencia con un tesoro variado de imágenes, de sentimientos y de ideas. Después, no teniendo el niño todavía pasado, no posee recuerdos. Su alma carece, por decirlo así, de sonoridad; y esta es la razón por la cual la poesía no encuentra en él ecos profundos y lejanos.

Aun cuando el niño se halle en estado de apreciar lo que hay de esencial en la poesía, debemos, sin embargo, tratar de aficionarle a los versos. Poco importa que no comprenda a esa edad la poesía en toda su plenitud; el mejor medio de ponerle en estado de comprenderla por completo después, es acostumbrarle pronto a que le guste, al menos la que le sea posible.

Es preciso tener cuidado de ofrecer al niño colecciones de versos capaces de agradarle, sin que se arriesgue el enemistarle para siempre con la poesía. Prestaría, seguramente, un gran servicio a la vez a los niños y a los poetas, aquel que compusiera con discernimiento y gusto una

(1) Daubresse, *L'idée de l'art chez l'enfant* (*Revue Bleue*, 11 juin 1904).

(1) En nuestra tesis: *Le sentiment du beau et le sentiment poétique*. (Essai sur l'esthétique du vers.) Paris, Alcan, 1904.

antología para uso de la juventud (1). He aquí los principios que nos parece deben seguirse para una compilación de este género: por lo que se refiere a la forma, conviene escoger versos cuyo ritmo esté muy claramente marcado; pues el niño, como ya hemos dicho, es mucho más sensible a la cadencia que a la armonía. Esta es la razón por la cual nos muestra la experiencia que los niños aprenden, por ejemplo, con mayor facilidad, y, por lo mismo, con mayor placer, los versos cadenciosos de Corneille y de Víctor Hugo que los versos tan armoniosos de Racine o de Lamartine. Aparte de la sencillez del ritmo, lo que hay que buscar, tratándose de niños, es la claridad de las imágenes. Su espíritu no se interesa, en efecto, sino por las descripciones precisas, propias para evocar en él visiones pintorescas y sorprendentes; se encuentra, por el contrario, muy a disgusto en presencia de cuadros de contornos flotantes, de aspecto nebuloso.

Por lo que se refiere al fondo, debe proscribirse de una antología infantil toda poesía que contenga análisis demasiado delicados de sentimientos tenues y fugaces. A este respecto, nos vemos obligados a reconocer que, en su conjunto, nuestra poesía francesa, siendo esencialmente psicológica, es poco a propósito para la infancia. Nuestros grandes poetas clásicos y los mejores de nuestros románticos, se han consagrado sobre todo a describir sentimientos; los primeros, bajo una forma muy general; los segundos, con un acento más personal. En cuanto a nuestros poetas contemporáneos, convienen aún menos a los niños; pues no expresan sino emociones raras y pensamientos refinados. Lo que interesa al niño no es un análisis de sentimientos, es la representación de un hecho. Y, además, es necesario que este hecho sea sencillo y que los personajes sean familiares al espíritu infantil. Para ser com-

prendidos por lectores muy jóvenes, las poesías deben exigir los menos conocimientos posibles, históricos o literarios, y casi exclusivamente referirse a la experiencia cotidiana del niño. El éxito de las fábulas procede precisamente de que presentan al niño pequeños dramas muy vivos y muy sencillos, cuyos autores, siendo, por lo general, animales, son para ellos personajes muy conocidos. La Fontaine será siempre el gran poeta de la infancia. Y porque pone igualmente es escena animales es por lo que el libro de un gran poeta, *Les Familiars*, de Abel Bonnard, ha sido recomendado por M. Ernest Dupuy (1) a la atención de los maestros.

Hay que añadir que, una vez escogidas cuidadosamente para el niño estas poesías, no debe éste contentarse con leerlas, sino que debe, sobre todo, aprenderlas, de memoria (2). De una manera general, la poesía, lo mismo que la música, no comienza a existir realmente, sino desde el momento en que es entendida. Aun cabe preguntarse a este propósito si la imprenta no ha sido perjudicial a la poesía. Esto es, por lo menos, lo que ha pensado un gran poeta, Alfredo de Vigny: «El perjuicio de la imprenta, ha escrito, ha sido trasportar su emoción del oído a los ojos; la ha perdido... Mi parecer es que toda composición verdadera y puramente poética, como *les Préludes*, de Lamartine, o *la Jeune Captive*, de André Chénier, debía ser copiada en manuscrito por poetas a los cuales solamente sería permitido leerlas en alta voz. No se oiría entonces la poesía sino con aquella armonía, de la cual es inseparable.»

Para el niño, sobre todo, se impone la recitación de los versos. No comprende bien el sentido, y no halla verdaderamente algún encanto mientras sus ojos no pueden separarse de las negras letras de imprenta. Y, además, ¡cuán ventajoso es haber amueblado su memoria con bellos versos desde edad temprana. Se puede entonces, según

(1) No habiendo sido realizado por otros este deseo que formulábamos en 1907, hemos tratado de realizarlo por nosotros mismos en 1910, publicando en la casa Didier, de París, y Privat, de Tolosa, una antología titulada *Poèmes pour l'Enfance* (2.^a edición, 1912).

(1) E. Dupuy, *La Poésie et l'École* (*Revue pédagogique*, 15 juillet, 1906).

(2) Alfred de Vigny, fragment inédit publié dans la *Revue latine*, du 25 septembre 1906.

la frase de Legouvé, «decirlos cuando nos place, siempre que nos place, en cualquier parte en que nos asalte el deseo».

Al tratar de hacer recitar versos a los niños, hay que cuidar de que los reciten bien. Ahora, una buena recitación debe tener tres cualidades esenciales: debe ser correcta, inteligente y elegante. Sobre estos tres puntos nos limitaremos a dar algunos consejos generales (1), recomendando al lector, para más amplios detalles, los tratados especiales de dicción (2).

Una dicción correcta depende, ante todo, de una buena pronunciación. Importa, pues, enseñar al niño el valor exacto de los sonidos y acostumbrarle a articular claramente las sílabas. Y como éste reglamenta siempre su pronunciación sobre la de los que le rodean, es esencial que todos vigilen primero su propia manera de hablar. Quintiliano, que se preocupaba de formar buenos oradores, tomándolos desde la cuna, aconsejaba a los romanos que cogieran para sus hijos nodrizas «que hablasen el latín con pureza». ¿Qué pensaría de nuestra imprudente ligereza, si viese que hoy, más de una vez, se da a niños franceses nodrizas españolas o italianas? Más severamente aún debería reprocharse a los padres la deplorable costumbre que tienen de imitar ellos, cuando el niño empieza a hablar, los defectos del lenguaje pueril, bajo pretexto de ponerse al alcance de sus jóvenes interlocutores. Ora adoptan, de una manera definitiva, en sus charlas con el niño, tal o cuál deformación accidental, que él ha hecho esforzándose torpemente en reproducir sonidos difíciles; ora llegan, en cierto modo, hasta tomar la delantera sobre la torpeza de su

pronunciación, proponiendo a su imitación palabras ya gravemente desfiguradas. Por tales procedimientos se retarda el progreso del niño, dejándole contraer enojosas costumbres, de que cuesta, más tarde, mucho trabajo corregirle.

Algunos defectos de la pronunciación infantil tienen también por causa la negligencia de los maestros que, en la escuela o en el liceo, no vigilan bastante de cerca la dicción de los alumnos. Tales, por ejemplo, el tartajeo que viene de la precipitación al hablar. Tal es también, y sobre todo, el tartamudeo, que se traduce de dos maneras, por la vacilación perpetua o por la repetición incesante. ¡Cuántos escolares tienen la deplorable manía, al recitar sus lecciones, de acompañar cada frase de interjecciones ¡heu!, ¡heu!, destinadas aparentemente a llenar las pausas que la insuficiencia de su memoria les obliga constantemente a introducir en su relato! ¡Qué de escolares también tienen tendencia a repetir palabras o miembros de frases, con la esperanza, sin duda, de recordar mecánicamente las expresiones que se les escapan.

En cuanto a los vicios de pronunciación, que tienen su origen en una mala conformación de los órganos vocales, tales como la pronunciación de la *r* con la garganta y no con la punta de la lengua; el *ceceo*, sustitución de la *z* por la *j* o de la *g* por la *z*; el *seseo* (*s* en lugar de *ch*); el *yotacismo* (o introducción innecesaria de la *j* francesa); el *checheo* (*ch* por *s* o *j*, francesas); el *lambdacismo* (*l* por *r*), sépase que con paciencia y atención puede siempre llegarse a corregirlos. La misma tartamudez—esa brusca detención de la palabra, acompañada de gestos y de repeticiones de sílabas, que resulta de la falta de simultaneidad entre la emisión del aliento y la articulación de las palabras, y que Legouvé, en 1877, juzgaba incurable—es actualmente curada en tres semanas por el Dr. Chervin, director del *Instituto de los tartamudos*, de París. Gracias a los aparatos del abate Rousselot, que permiten hacer visibles, mediante un gráfico, los fenómenos de la audición, de la respiración y de la

(1) Que hemos completado al principio de nuestra colección: *Poèmes pour l'Enfance*.

(2) Consúltese especialmente:

Legouvé, *L'Art de la lecture*.

Léon Brémont, *L'Art de dire les vers*. Paris, Fasquelle, 1903.

Dupont-Vernon, *L'Art de bien dire*. Paris, Ollendorf, 1905.

G. Berr et R. Delbost, *Les trois dictionnaires* (édition de la *Revue Bleue*).

L. Favre, *Traité de diction*.

Jean Blaize, *L'Art de dire*. Paris, Colin, 1903.—*Récits à dire et comment les dire*, Paris, Colin, 1906.

palabra, se someten hoy a un tratamiento científico en el *Instituto de laringología y ortofonía*, todos los vicios de la voz y de la articulación, los defectos del oído, y los trastornos respiratorios de la pronunciación.

No insistiremos sobre el segundo carácter, anteriormente señalado, de una buena dicción. La recitación de una poesía parecerá inteligente, si el niño muestra que comprende y siente los versos que recita. Al profesor, pues, corresponde obligar al alumno a puntuar bien las frases según sus relaciones, a subrayar las palabras importantes, a reglamentar el tono de su voz con sujeción al movimiento del pensamiento; a encontrar siempre, en suma, la entonación exacta. El arte de decir bien se confunde aquí con el estudio literario de los versos; una dicción inteligente es el mejor comentario de una poesía.

Si se quiere, en fin, que a la corrección y a la inteligencia de la dicción se añada una última cualidad, la elegancia, hay que acostumbrar al niño a hacer sentir la armonía de los versos, y a marcar el ritmo. Para recitar armoniosamente los versos, nada vale tanto, sin duda, como estar dotado de una voz naturalmente melodiosa, que deje traslucir la vehemencia contenida del alma y revele la distinción oculta del espíritu. Pero cabe esforzarse, al menos, en corregir en el niño la vulgaridad, casi siempre adquirida, de la voz. Tampoco hay que descuidar ciertos detalles de pronunciación. Cuidemos, por ejemplo, de que el niño haga, sin ninguna afectación, entiéndase bien, los enlaces entre las frases: su palabra se hará así mucho más fluida. Démosle, igualmente, la costumbre de pronunciar, con más discreción que se hace en el Mediodía, las *e* mudas en fin de palabra; no puede decirse cuánta dulzura dan a nuestra lengua, por su velada sonoridad, estas desinencias femeninas. Voltaire había comprendido bien su encanto, cuando decía «que dejan en el oído un sonido que subsiste aun después de pronunciada la palabra, como un clave resuena cuando los dedos no tocan ya las teclas».

En cuanto al ritmo de la poesía—y en-

tendemos por ello el ritmo de naturaleza matemática (1) que consiste en la repartición regular del número de sílabas, y que constituye la esencia misma del verso—, importa acostumbrar a los niños a que lo marquen en su dicción. Los que, bajo pretexto de naturalidad, aconsejan, por el contrario, que no se marque el ritmo en la recitación de los versos, están en el error, según nosotros, de desconocer el carácter fundamental de la poesía y de tender a confundir los versos con la prosa. Pues si conviene, ante todo, cuando se recitan versos, dar al oído la impresión de la cadencia, también se trata de no transformar la dicción en una melopea monótona y adormecedora, defecto en el cual caen desde luego los niños. Hagamos comprender a estos últimos que no se debe «cantar» los versos, que no se debe simplemente «hablarlos», sino que es menester, en suma, recitar poéticamente la poesía.

Acostumbrando al niño a recitar bien los versos es como le inculcaremos desde temprano el gusto por la poesía. Y, desarrollándose con la edad este gusto, será para él en la vida un auxilio inestimable. Las preocupaciones materiales de la existencia absorberán más tarde toda su actividad; bastarán algunos versos que cantan en su memoria para llevarle, al menos en parte, al mundo del ensueño y de lo ideal. «Lo que salva de la nada espiritual a gran número de personas, ha podido decir con razón Félix Pécaut (2), lo que las impide ser todo frivolidad, todo egoísmo, todo decoración mundana, todo apariencia o todo saber exterior, lo que, dándoles algún comienzo de *ser*, de vida superior, les da también algún precio, les hace «interesantes», es, a falta de principios, de designios reflexivos y útiles, de nobles sentimientos convertidos en costumbre, es, quizás, algunas bellas estrofas de poesía que de tiempo en tiempo hablan en ellos, que se

(1) Véase la distinción que hemos establecido en nuestra tesis (págs. 50-51), entre el ritmo de naturaleza *psicológica* y el ritmo de naturaleza *matemática*.

(2) Félix Pécaut, *L'Education publique et la vie nationale*, París, Hachette, 1897; chap. *la poésie et l'éducation*, p. 98.

complacen en escuchar y recitar, y que forman, sin saberlo ellos mismos, sus títulos de nobleza más auténticos.»

Enseñemos a los niños versos hermosos, hagámosles amar los grandes poetas. Porque en la travesía de la vida, estos versos serán para ellos un homenaje precioso, y aquellos poetas, sus más deliciosos compañeros de viaje.

NOTAS DE LIBROS Y REVISTAS

I.—*Un nuevo experimento inglés de autoeducación.*—Sabido es que en los Estados Unidos de América del Norte hace mucho tiempo se han instituido escuelas y reformatorios, en los cuales se ha aplicado en amplia escala el régimen típicamente anglosajón del *self government*. Entre los más notables recordamos la *Ford Republic* y las *George Junior Republics*. También el Reino Unido se prepara en estos momentos a seguir el ejemplo, continuando la benemérita iniciativa (de la que ya se ha ocupado la prensa política) de la Duquesa de Malboroug, de Lord Sandwich, que ha donado generosamente el terreno, en el Condado de Dorset, y de un Comité en que figuran los mejores nombres de la aristocracia londinense. Como todas las grandes naciones, el nuevo pequeño estado no aparece con toda su población completa; al principio estará habitado solamente por un núcleo del número total de sus ciudadanos, limitado a ochenta. Estos constituirán una comunidad, que se gobernará con leyes propias, propuestas, discutidas y votadas en la Asamblea de todos los pequeños republicanos del Dorset; leyes que se aplicarán por magistrados elegidos por ellos de entre sus propios compañeros. En lugar de estar reclusos en aquella especie de prisión, que son los reformatorios usuales, y sometidos a una severísima disciplina de parte del vigilante, parecido a los carceleros, los pequeños corrigendos vivirán la más libre de las vidas, y se impondrán por sí mismos la más lógica de las disciplinas.

El instinto social domeñará en ellos toda tendencia a desobedecer los reglamentos, porque adquirirán un mayor sentido de la propia responsabilidad, toda vez que, con el deber de obedecer las leyes, también tienen el derecho de fabricarlo. La república de los niños no sólo tendrá, pues, un gobierno suyo autónomo, sino que, además, no dependerá más que de su propio trabajo para proveer a las necesidades de su existencia. A los niños se les enseñará un oficio a elección suya, y con él cobrarán un salario.

Comenzarán, pues, pronto a desarrollar el sentimiento de la propiedad e instintivamente también el respeto a la propiedad ajena. Natural y lógicamente, sin imposiciones, los pequeños vagabundos de ayer adquirirán las nociones de las virtudes cívicas y se dispondrán a ser buenos ciudadanos del mañana.

Pero el singular experimento es además notable, porque hace actuar del modo más completo los principios del sufragio femenino. También las repúblicas infantiles de América han reconocido que la presencia de las niñas es indispensable para el buen éxito del experimento; que los «corrigendos» se corrigen mucho más rápidamente de sus defectos bajo el influjo femenino y adquieren seguramente un sentido de caballerosidad y una finura de sentimientos mucho más pronunciados donde están juntos niños y niñas. En el experimento inglés se dará una gran importancia a este elemento de elevación, y la sección femenina de la república educativa del Dorset, si bien tendrá las habitaciones en un local aparte, separado del de los varones, dividirá siempre con éstos el trabajo y el día. Ni aun en América este principio de coeducación de los dos sexos se ha planteado en tan vasta escala. Naturalmente, no sólo las niñas aprenderán agricultura, horticultura y los demás oficios que se enseñan a los varones, sino que tendrán los mismos derechos de gobierno y de voto.

II.—*El informe del Comité de Educación para el año 1912-13.*—El informe contiene una extraordinaria cantidad de

«original» para la prensa general. Nada menos que 68 páginas están consagradas a la «Historia de la preparación de los Maestros para escuelas elementales» y a descripciones gráficas de la vida de los espartanos hechas por estudiantes de otros tiempos. Estos recortes de «documentos humanos» proporcionados por estudiantes de principios del siglo XVIII, han sido muy citados por los periódicos diarios, en perjuicio de la información realmente importante. Al mismo tiempo, debe confesarse que el informe trata con claridad y al pormenor cada fase de la actividad de la educación que cae dentro de la esfera de acción del Comité. El informe se divide en nueve capítulos con los enunciados siguientes: I. Historia de la preparación de los Maestros de escuelas elementales. II. Escuelas elementales en Inglaterra; escuelas elementales en Gales (incluyendo Monmouthshire); III. Escuelas secundarias en Inglaterra. IV. Cursos de instrucción técnica, escuelas de arte y otras escuelas y clases para educación ulterior. Exámenes de ciencias y arte y el Real Colegio de Arte. V. La educación y la enseñanza de los maestros. VI. Universidades y Colegios universitarios. VII. Negociado de investigaciones especiales é informes. VIII. Museos é instituciones científicas. IX. Legislación de las escuelas de arte subvencionadas.

La ojeada histórica sobre el sistema de escuelas preparatorias está dividido en tres secciones, que corresponden a los tres períodos 1805-90, 1890-1903 y desde 1903 hasta hoy. Al acabar el primer período existían 49 escuelas de preparación, con capacidad para 3.679 estudiantes. En 1900, estas cifras han subido a 61 y 6.011, respectivamente; en 1910, a 85 y 12.625, y en 1913 a 87 escuelas y acomodo para 13.093 estudiantes; un crecimiento en los 23 años de 38 escuelas con 9.414 plazas. Entre 1890-91 y 1910-11, el Gobierno aumentó la subvención de las escuelas de 126.429 a 355.210 libras, mientras las suscripciones voluntarias y las dotaciones disminuyeron desde 18.354 a 17.391 libras. En 1910-11 pagaron las universidades 11.035 y se calculan en 22.470 las referentes al manteni-

miento de las escuelas de preparación. Sumando los resultados de recientes arreglos en estas escuelas, el informe declara: «En el caso de estas instituciones, así como en el de otras instituciones de educación, el cambio en la apariencia externa representa un cambio en el espíritu y el fin internos. Las escuelas han venido a ser menos un pensionado y se han aproximado más al verdadero ideal de un colegio. Ha ganado terreno constantemente la convicción de que sus estudiantes no son niños que hay que guiar y gobernar por leyes y reglamentos, sino hombres y mujeres jóvenes que tienen que aprender el alcance de la libertad y la responsabilidad. Los colegios municipales han dado un gran avance en los nuevos ideales, porque han sido capaces de empezar a desarraigar las tradiciones de una época más convencional; desde el comienzo, también las autoridades locales han estado en situación de ofrecer salarios y condiciones de empleos suficientemente buenos para atraer a los catedráticos que tienen la ventaja de poseer educación secundaria y universitaria. El adelanto se ha marcado probablemente más en los colegios mixtos y en los de hombres solos. (De *The Schoolmaster*, del 2 de Mayo último.)

III.—*El VIII «Report» de la fundación Carnegie para el progreso de la enseñanza.*—El VIII *Report* anual del Presidente de la fundación Carnegie para el progreso de la enseñanza, que hoy se publica, presenta una dotación total de 15.325.000 dollars, y un gasto durante el año que ha terminado el 30 de Septiembre de 1913, de 658.431 dollars. De éstos, 519.440 dollars fueron distribuidos en pensiones de retiro a los profesores, y 80.949 dollars, en pensiones de viudedad; en total, 600.390 dollars. Se concedieron durante el año 33 pensiones, haciendo un total de 403 las que hay actualmente en vigor, siendo 1.703 dollars la cantidad media anual de cada una de estas pensiones. Lo distribuido en total desde el principio ha sido 2.936.927 dollars. La obra educativa de la fundación fué enriquecida en Enero de 1913 con un donativo de 1.250.000 dollars de Mr. Car-

negie, por medio de la Corporación Carnegie de Nueva York. Esta Corporación, que posee 125.000.000 de dollars para «el progreso y difusión de la instrucción y la cultura», tiene cinco curadores privados, uno de los cuales ha de ser siempre el Presidente de la fundación Carnegie para el progreso de la enseñanza.

Respecto a la labor de la fundación como centro de información sobre pensiones, el Presidente discute los sistemas de pensión que se emplean en media docena de colegios, el desarrollo de sistemas nuevos en la Universidad de Brown, el instituto Rockefeller, y el Museo americano de Historia Natural, el nuevo sistema de pensión federada de las Universidades inglesas y el sistema propuesto por el clero de la iglesia episcopal. Entre las pensiones para maestros de escuelas públicas, el *Report* discute los inconvenientes del sistema de la ciudad de Nueva York, y recomienda los planes del nuevo sistema establecido en Massachusetts.

Gran parte del *Report* está dedicado al desarrollo de la obra educadora de la fundación en una sección independiente para la información educativa. En ella se incluye un estudio de la educación en Vermont, a petición de la Comisión de educación de Vermont; sobre la enseñanza del Derecho, a petición de un Comité de la Asociación de Abogados americanos, y sobre la educación de los ingenieros, solicitado por un Comité formado en representación de las sociedades nacionales de Ingenieros.

El estudio de la educación en Vermont, ya distribuído, representa la primera descripción de las actividades de un estado, consideradas como un todo. El estudio de la enseñanza del Derecho ha sido comenzado por una previa investigación en los exámenes de abogados de cada estado, un estudio especial de la enseñanza del Derecho por el profesor José Redlich, que vino de Viena con este objeto, y por una investigación personal en cada una de las 160 escuelas de Derecho del país. Los planes para el estudio de la educación de los ingenieros están terminándose ahora. La primitiva labor educativa de la Fundación

se continúa en este *Report*, encomiando la actual tendencia para dar entrada en los colegios a ciertas exigencias que les den mayor elevación. La necesidad de ulteriores mejoras queda probada por el hecho de ser ahora únicamente el 55 por 100 de los estudiantes de nuestros colegios los que llegan a graduarse en la escuela superior. Se comenta y aprecia la disminución en el número de escuelas de medicina en el país, desde 162 en 1910 a 115 en 1913, así como el rápido perfeccionamiento de las mejores escuelas. Un estudio general del problema de la reglamentación de la educación superior va ilustrado con una detallada información de la reciente crisis de los problemas educativos en Iowa. El *Report* último contiene un estudio del estado financiero de los maestros de colegio en comparación con los datos presentados en un estudio análogo publicado hace cinco años. El sueldo ordinario de un profesor, en las instituciones asociadas con la Fundación, es ahora de 3.000 dollars. Durante los últimos cinco años, los sueldos de los instructores han aumentado aproximadamente en 80 dollars; los profesores auxiliares muestran una ganancia de 120 a 225 dollars; los profesores un aumento de 125 a 350 dollars.

El *Report* concluye con una franca crítica de prospectos de colegios contemporáneos. Va acompañado por el *Report* anual del Tesorero.

REVISTA DE REVISTAS

ALEMANIA

Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.

(*Revista de Higiene escolar.—Hamburgo.*)

NOVIEMBRE

Una epidemia de difteria en una escuela. Influxo de la escuela en la propagación de la difteria y medios para combatir esta enfermedad, por el Dr. Schultz, médico escolar de Berlín.—Es casi opinión unánime que la escuela contribuye mucho a la difusión del sarampión; pero en

cuanto a la difteria, todavía no hay formado juicio definitivo. Como contribución a éste, el autor publica, con toda clase de pormenores, en esta primera parte de su trabajo, la historia de una epidemia de difteria que se desarrolló en 1913 en una escuela municipal de Berlín. (Continuará.)

El sarampión y la escuela, por el doctor M. Cohn. (Conclusión.)—5.º ¿Qué debe hacerse para impedir el contagio del sarampión en la escuela? Se tropieza, en general, con cierta oposición, tanto entre los médicos como entre los profanos, cuando se habla de precauciones contra el contagio del sarampión; porque está muy generalizada la creencia de que esta enfermedad es inevitable, y, además, poco peligrosa, hasta el punto de que hay familias que procuran el contagio de todos los niños en cuanto uno de ellos lo adquiere. Cierto que el sarampión es, prácticamente, inevitable; pero no que sea enfermedad poco grave. Es, especialmente, peligrosa para los niños menores de cinco años, no sólo por sí propia, sino también porque tiene generalmente como consecuencia la tos ferina, y muchas veces la tuberculosis pulmonar y la meningitis tuberculosa. Se ha observado también muchas veces la ineficacia del suero en difterias adquiridas al poco tiempo de haber pasado el sarampión. No es, pues, esfuerzo perdido el que se dedique a evitar su propagación. — En cuanto a la misión de la escuela en este respecto, puede resumirse en los cinco puntos siguientes: 1.º Al entrar el niño en la escuela, el médico escolar debe anotar en su hoja personal si ha pasado el sarampión y cuándo. Cuando las familias manifiesten que lo ha tenido antes cumplir los seis meses, debe considerársele como no atacado, pues es extraordinariamente raro que niños de tan corta edad puedan resistirlo, y, además, en esa época, se confunde muy fácilmente con otras enfermedades. 2.º En cuanto ocurra el primer caso de sarampión en la escuela, se prohibirá la asistencia a todos los niños de la clase que no lo hayan pasado. Esta prohibición durará unos 10 días. 3.º El médico escolar, con ayuda de la enfermera, observará a los

niños aún no atacados que procedan de un foco de sarampión. 4.º No es preciso establecer la obligación de dar parte de los casos de sarampión más que para las familias de los maestros o dependientes que habiten en el edificio escolar. 5.º No es necesaria la desinfección de las clases por epidemia de sarampión.

El aire espirado, por G. Stroede (con 5 figuras).—Como es sabido, el aire atmosférico seco contiene, por término medio, en un volumen, 78 y $\frac{1}{2}$ partes de nitrógeno, 21 partes de oxígeno y algo más de $\frac{1}{2}$ de argón, pequeñas cantidades de compuestos amoniacales y pequenísimas de helio, criptón, neón y xenón. El vapor de agua y el ácido carbónico figuran en el aire en proporción variable; en 100 volúmenes, hay un promedio de 0,84 de vapor de agua y 0,04 de ácido carbónico (en las grandes ciudades, hasta 0,07). La alteración que sufre el aire al ser respirado consiste, principalmente, en una disminución del oxígeno y un aumento del ácido carbónico y del vapor de agua. Un adulto absorbe en cada inspiración 500 centímetros cúbicos de aire, aproximadamente, en los cuales hay 105 de oxígeno y 0,2 de ácido carbónico. Al hacer la espiración, la proporción ha cambiado: hay 80 centímetros cúbicos de oxígeno y 20 de ácido carbónico. La cantidad de oxígeno que contiene el aire espirado se determina fácilmente haciendo pasar un volumen dado de éste al través de un cuerpo muy oxidable, por ejemplo, fósforo o ácido pirogálico, que retenga todo el oxígeno y midiendo después la diferencia entre el volumen primitivo y el que quede. La proporción de vapor de agua y de ácido carbónico del aire espirado se averigua haciendo pasar un peso determinado, primero por unos tubos en U que contienen ácido sulfúrico concentrado y cloruro de calcio, y después por el llamado aparato de Liebig, lleno de potasa. El ácido sulfúrico y el cloruro de calcio retienen el vapor de agua, y la potasa se combina con el ácido carbónico. Una simple medición de pesos da la cantidad de uno y otro. Se emplea, generalmente, como criterio para apreciar el gra-

do de empobrecimiento de una atmósfera, la cantidad de ácido carbónico que contiene. El procedimiento más sencillo para averiguar este dato es el empleo del aparato de Wolpert, que consiste en un cilindro de vidrio de 50 centímetros cúbicos de volumen, dentro del cual se mueve un émbolo con la varilla hueca. El cilindro está graduado en centímetros cúbicos, y tiene, además, cinco divisiones para la clasificación del aire: bueno, aceptable, malo, muy malo y extraordinariamente malo. Para hacer el reconocimiento del aire se echa en el cilindro 2 centímetros cúbicos de una disolución de sosa al 0,02 por 100, a la cual se agrega un poco de alcohol de fenolftalina. Se baja el émbolo hasta que llegue a la superficie del líquido y después se le hace subir de modo que deje penetrar un centímetro cúbico de aire. Agítase el líquido durante un minuto y repítase la operación de centímetro en centímetro hasta que el líquido pierda el color rojo que tiene. El tanto por mil de ácido carbónico se obtiene mediante la fórmula $\frac{0,03131 \times 1.000}{x}$, en que x es el número de centímetros cúbicos empleados para el ensayo. El resultado es exacto, si se hace la operación a 0° y con una presión barométrica de 760 milímetros. En otras condiciones, hay que hacer alguna pequeña corrección. Según Pettenkofer, el aire que contiene más del 1 por 100 de ácido carbónico, es impropio para la respiración.— Ahora bien: un escolar de 8 a 10 años despidе en la espiración unos 12 litros de ácido carbónico por hora. Como un metro cúbico de aire atmosférico contiene un promedio de 0,4 litros de ácido carbónico, puede todavía agregársele 0,6 litros, sin exceder del límite señalado por Pettenkofer. Para la neutralización de los 12 litros espirados hacen falta, pues, 20 metros cúbicos de aire, cantidad de que debe disponer cada niño en una clase que no se ventile durante una hora. Con una buena ventilación, basta con 5 metros cúbicos por alumno; éste es el tipo generalmente adoptado por los higienistas.— Es un hecho comprobado que una atmósfera viciada

por causas distintas de la respiración puede admitir hasta el 10 por 100 de ácido carbónico para producir efectos nocivos; pero si este gas procede de la respiración, basta la proporción de 1 por 100 para hacerla dañosa. La explicación de este hecho no puede ser otra que la presencia en este último caso de alguna sustancia además del ácido carbónico. Ya Pettenkofer tuvo esto en cuenta: pues afirma que su criterio respecto del envenenamiento del aire por el ácido carbónico es sólo aplicable a los casos en que éste procede de la respiración. Durante mucho tiempo se ha estado buscando esta materia desconocida que añade toxicidad al ácido carbónico de la espiración.— Recientemente, el Profesor Weichardt, en sus investigaciones sobre el origen biológico de la fatiga, ha conseguido demostrar la presencia de sustancias orgánicas en el aire espirado. Weichardt descubrió primeramente en el jugo muscular de los animales fatigados un producto albuminóideo que no existe en el mismo jugo de los animales no fatigados, y al cual llamó toxina de la fatiga o *kenotoxina* (1). Por inyección de este cuerpo en algunos animales, obtuvo una nueva sustancia, la *antikenotoxina*, que neutraliza los efectos de la primera y que inyectada a un animal le permite resistir fatigas superiores a las que de ordinario puede soportar. Finalmente, ha llegado a producir artificialmente una y otra materia, extrayéndolas de la albúmina. El autor, siguiendo a Weichardt, ha encontrado también materias orgánicas en el aire espirado. El procedimiento que se sigue generalmente para ello consiste en hacer soplar a una persona fatigada por un tubo de cristal que va a parar a un frasco en el que un pulverizador inyecta agua cada vez que se sopla (método de Feller) o a un aparato en que hay glicerina. El agua en el primer caso y la glicerina en el último, recogen las sustancias orgánicas que contiene el aire. Hay un procedimiento muy primitivo para demostrar la presencia de estas sustancias en el aire

(1) Sobre los experimentos de Weichardt, véase el núm. 611 del BOLETÍN.

espirado: en dos cápsulas de porcelana se calientan hasta la evaporación dos cantidades iguales de agua destilada, al través de una de las cuales se ha soplado repetidas veces con un tubo. En la cápsula que contiene el agua destilada intacta no queda residuo alguno; en la otra sí. Este residuo, calentado, despide el olor característico de la materia orgánica al quemarse. Para demostrar que en el aire espirado hay materias de carácter kenotoxínico, es decir, que proceden de la fatiga, se cogen tres ratones del mismo peso y de la misma temperatura (unos 38°) y dos de ellos se inmunizan por la kenotoxina o por la antikenotoxina. Después, se inyecta a los tres agua que contenga en disolución concentrada (por medio del vacío y de una baja temperatura) aire espirado. Los dos ratones inmunizados apenas sufren alteración; el tercero, en cambio, ofrece todos los síntomas de una gran fatiga: disminución de la temperatura hasta 30° o menos, respiración más lenta, aletargamiento. Esta serie de experimentos viene a explicar el efecto de fatiga y depresión que produce el aire viciado por la respiración y que tantos investigadores habían observado sin poder atinar con su origen.

Sociedades y reuniones.—En Mayo de 1913 se celebró en Amsterdam un Congreso nacional de Paidología. El Dr. Hammelberg presentó al Congreso un trabajo sobre medidas craneanas practicadas por él en 1.600 alumnos de 10 años de las escuelas primarias, de las que resulta que los niños de inteligencia despierta miden, por lo menos, 49,2 centímetros de circunferencia, y las niñas, 48,4.—El Dr. Schuyten, en un estudio sobre la necesidad de una educación especial durante los años de la pubertad, se pronunció en contra de la coeducación, en este período.—El Dr. Herderschee expuso su opinión de que sólo deben ir a la escuela de retrasados y anormales los niños que a los ocho años muestran un atraso de dos años, por lo menos, con respecto a los normales. El Congreso se repetirá, en lo sucesivo, cada tres años.

Noticias.—En Neunkirchen se ha formado una Asociación entre los alumnos de

segunda enseñanza para la prestación de auxilios en caso de accidente en la escuela. Los muchachos reciben la necesaria preparación de dos profesores. Durante el año 1912 la Asociación atendió a unos 60 accidentes.—La liga alemana contra el uso del tabaco se ha dirigido a las autoridades superiores de enseñanza, solicitando que se emprenda en la escuela una lucha enérgica en este sentido, mediante explicaciones a los escolares de los peligros que entraña la costumbre de fumar, y sobre todo, haciendo que los maestros prediquen con el ejemplo. Pide también que en todas las escuelas se implante la prohibición de fumar.—El ministro de Instrucción pública de Inglaterra ha presentado al Parlamento un proyecto de ley pidiendo un crédito de 150.000 libras esterlinas. Una tercera parte de esta cantidad se destinará a la inspección médico-escolar, y el resto, a construcción de edificios. Al presentar el proyecto el ministro dijo, entre otras cosas, que la población escolar de Inglaterra es de unos 6 millones; que el personal afecto a la inspección médico-escolar lo constituyen 943 médicos y 708 enfermeras; que conforme se va extendiendo este servicio se va descubriendo el deficiente estado sanitario de los escolares ingleses, y que es de esperar que con los esfuerzos de estos últimos años en favor de la higiene escolar, mejorará la salud de aquéllos.—Los médicos escolares de Breslau venían observando que muchas familias de escolares atacados de enfermedades fácilmente curables se oponían al tratamiento de éstos. Para vencer esta resistencia, la Junta municipal de enseñanza ha publicado una circular a los maestros indicándoles de qué medios coercitivos deben valerse en tales casos.—El Dr. Mumford, de Manchester, ha publicado en el *Journal of State Medicine* un trabajo sobre la importancia del régimen alimenticio para la enseñanza. En su opinión, todas las escuelas deberían tener un servicio de almuerzos a 6 peniques, que, bien administrado, llegaría a cubrir gastos, para los escolares que viven lejos o que, por cualquier motivo, prefieren comer en la escuela. El almuerzo se compondría de dos

platos de legumbres, uno de carne, pan o *pudding* y queso. El autor insiste en las ventajas que ofrece para la educación del niño la comida en la escuela. También propone que se facilite una taza de leche o de café caliente, por medio penique, a los niños que tengan que salir de su casa antes de las 8 de la mañana.—El Dr. Lewandowski, de Berlín, ha publicado un trabajo en que, tomando base del desarrollo de los deportes de todas clases, hace ver la necesidad de dar un curso de primeros auxilios en caso de accidente a los alumnos de los grados superiores de primera enseñanza y a los de segunda enseñanza. De este curso se encargará a un médico; a ser posible, el médico escolar.—En la clínica dental escolar de Charlottenburgo, recibieron tratamiento, desde el 1.º de Abril al 30 de Junio de 1913, 3.106 niños, y se hicieron unas 5.500 operaciones. Esta clínica tiene establecido también un servicio para niños de edad pre-escolar.—Por virtud de un reciente acuerdo de la Junta de higiene, los niños enfermos del pecho que la oficina de protección a la infancia envía a sanatorios, tienen antes que hacerse arreglar la dentadura en la clínica escolar, pues sólo así es eficaz el tratamiento curativo.

Revista de revistas.—Comprende las siguientes: *Körper und Geist, Das Schulhaus, Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik* y *Die Hilfsschule*.

Libros nuevos.—*Plan de higiene para la juventud hasta el servicio militar*, por el Dr. Ascher. Berlín, 1913 (en alemán).—*Los ejercicios y los defectos de posición en su fundamento anatómico e higiénico. La escoliosis estática y manera de determinarla*, por el profesor Doctor Schmidt. Berlín, 1912 (en alemán).—Por la autoridad del autor y por la manera acabada de tratar la cuestión, debe figurar este libro en primera línea de los que tratan el problema de la escoliosis. Opina el Dr. Schmidt que, en la mayoría de los casos, esta deformación es congénita y sólo en muy pocos debida a mala posición sedente (escoliosis escolar). Para combatirla no basta con la gimnasia ortopédica: hay

que penetrar hasta la raíz del mal y buscar a los factores esenciales que la engendran: la debilidad muscular, la escrofulosis y la anemia.—*La higiene social y la escuela*, por el Dr. Hanauer. Francfort, 1913 (en alemán).—Descripción de los organismos que funcionan en Alemania para velar por la higiene del niño dentro y fuera de la escuela.—*Higiene de la juventud*. Berlín, 1913 (en alemán).—Conferencias y memorias del curso especial sobre esta materia, organizado en Kiel, en 1912.—*Cuadros murales sobre el problema del alcohol*, por W. Ulbricht. Berlín (en alemán).—Complemento de la obra del mismo autor: *El problema del alcohol en la escuela*.

Sumario de «El Médico Escolar»:

«La higiene escolar en la Silesia superior», por el Dr. Wittner.—«Noticias relativas a la Asociación de médicos escolares».—«Extractos de memorias de médicos escolares».—«Noticias varias».—J. ONTAÑÓN Y VALIENTE.

ENCICLOPEDIA

LOS TRABAJOS DEL INSTITUTO PASTEUR (1) por el Dr. Roux.

Nadie, Sr. Presidente (2), ha hablado de Pasteur tan bien como usted, cuando el 5 de Octubre de 1895, ante su féretro, en el atrio de Nôtre Dame, le rendía, en nombre de Francia entera, un supremo homenaje. Desde entonces, los discípulos de Pasteur os están reconocidos de un modo particular. Recuerdan siempre la elocuencia con que expuso, como un espíritu superior, aquella obra científica incomparable. Usted admiraba «en el genio de Pasteur la fuerza combinada de una imaginación creadora y del más riguroso método experimental».

(1) Con motivo de la celebración del XXV aniversario de su fundación, pronunció el autor este discurso, en que se encuentra resumida la obra inmensa del Instituto Pasteur.

(2) M. Poincaré, que presidía esta conmemoración.

Estas son, en efecto, sus cualidades, que, unidas á una intuición maravillosa y a una paciencia incansable, le han permitido fundar una nueva rama de la química, resolver la cuestión de las generaciones espontáneas, aclarar el gran misterio de las fermentaciones y el de las enfermedades infecciosas. No siendo médico, habría dudado mucho tiempo en ocuparse de estas últimas y puede ser que jamás hubiera emprendido su estudio, si el gran químico Dumas no hubiese, con todo su influjo, pesado sobre él, decidiéndole a buscar un remedio para la enfermedad de los gusanos de seda, que arruinaba la sericicultura. Se sabe cómo Pasteur lo consiguió. Animado por este éxito, acometió en seguida las afecciones contagiosas de los animales superiores, y desde 1880 a 1885, se sucedieron descubrimientos admirables: atenuación de virus, vacunación anticarbunosa, tratamiento preventivo de la rabia.

La aplicación de la cura antirrábica al hombre levantó gran entusiasmo; la Academia de Ciencias tomó la iniciativa de una suscripción pública con objeto de reunir los fondos necesarios para la creación de un Instituto donde Pasteur prosiguiese sus investigaciones y aplicase sus descubrimientos.

Tal es el origen del Instituto Pasteur.

El dinero se reunió en tres años, se compró el terreno, se construyeron los edificios, se instalaron los laboratorios, y el 14 de Noviembre de 1888 (ayer hizo 25 años), el Instituto se inauguraba, en presencia del jefe de Estado, con una ceremonia tan sencilla como la de hoy.

He aquí, pues, ya un cuarto de siglo que la casa de Pasteur lleva abierta, que sus laboratorios funcionan. ¿Se ha desenvuelto siguiendo el espíritu de su fundador, ha justificado las esperanzas que se pusieron en ella? Esto es lo que quiero examinar, haciendo la historia resumida del Instituto desde 1888 hasta hoy.

Los servicios que se establecieron en los pabellones edificados en el núm. 25 de la calle Dutot se dividían en servicios científicos y servicios prácticos. Los primeros comprendían: El laboratorio de in-

vestigaciones, dirigido por Metchnikoff, la enseñanza de la Microbiología, que me estaba confiada; el laboratorio de Química biológica, cuya dirección se confió á Duclaux, que, de acuerdo con el Ministro de Instrucción pública y la Universidad de París, trasladó al Instituto Pasteur su enseñanza de la Facultad de Ciencias.

Los servicios prácticos eran: el de la rabia, bajo la dirección de Grancher, con el concurso de Chantemesse y Charrin; el de vacunas contra el carbunco y otras enfermedades, á cuyo frente estaba Chamberland. Una biblioteca, que tuvo por base los libros de Pasteur, completaba la instrumentación científica.

Hay que añadir a este conjunto el servicio veterinario de Nocard; ningún lugar especial le fué reservado en los locales de la calle Dutot; se instaló al mismo tiempo en la escuela de Alfort y en el Instituto Pasteur. Las relaciones entre Nocard y nosotros eran tan estrechas, que él disponía de nuestros medios de trabajo como nosotros disponíamos de los suyos.

Los laboratorios del nuevo Instituto, bien apropiados a su destino, presentaban en 1888 la mejor instalación existente en Francia para las investigaciones científicas. A pesar de que en 25 años han sido introducidos muchos perfeccionamientos en la técnica, de que se han encontrado métodos nuevos, y de que agentes, entonces desconocidos, se emplean corrientemente ahora, puede decirse, que nuestros más antiguos laboratorios no están aún anticuados.

Si bien Pasteur llevaba la dirección superior de todos los servicios, no tenía reservado ningún laboratorio particular, pues, siguiendo su propia expresión, «entraba en calidad de vencido por el tiempo» en el Instituto de su nombre. Su salud vacilante le obligaba a abandonar sus investigaciones en el momento en que disponía de los medios que había siempre deseado. Por la mañana asistía a las inoculaciones antirrábicas, consolando a los asustados, apaciguando a los niños. Por la tarde, venía algunas veces a sentarse en medio de los oyentes del curso de Bacteriología, visitaba a los trabajadores, les daba consejos y

los animaba con aquel ardor científico que jamás disminuía en él.

Cuando ya no salía de su casa, íbamos nosotros a ponerle al corriente de nuestros trabajos: para él era una alegría hablar de los experimentos que ya no podía hacer. El naciente Instituto tenía gran necesidad de la protección de su presencia y de su nombre. Seguramente no faltaban trabajadores llenos de celo por su desarrollo; pero sufría de «la falta de dinero». Construcciones e instalaciones terminadas, los 1.200.000 francos restantes del fondo de dotación suministraban una renta demasiado escasa para subvenir a sueldos del personal, a los gastos del material, y a la compra y manutención de los animales.

Las exigencias de las investigaciones crecían más deprisa que los recursos. Esta penuria era objeto de preocupación para Pasteur; ¡qué de proyectos, qué de infructuosos pasos para salir de esta situación difícil! Con el fin de atravesarla fácilmente, algún jefe de servicio renunciaba todo su sueldo, otros devolvían a la caja parte del suyo, y más de una vez, los trabajadores, a pesar de su poca fortuna, compraban de su dinero lo que el Instituto no podía procurarles. Estos sacrificios parecían fáciles, pues el espíritu de desinterés del maestro residía en sus discípulos.

Me es imposible enumerar la serie de trabajos realizados en el Instituto Pasteur durante 25 años. Me limitaré a indicar las principales direcciones en que su actividad se ha ejercitado.

La cuestión de la inmunidad es capital en la historia de las enfermedades infecciosas. Pasteur la ha tenido siempre por objeto. Así acogió con gran placer a Elie Metchnikoff, que aportó al Instituto Pasteur, no solamente el prestigio de un renombre universal, justificado por indagaciones que han abierto caminos nuevos a la Embriología, sino, además, una doctrina de la inmunidad.

Examinando sobre el portaobjetos del microscopio los animales rudimentarios cuyo cuerpo es trasparente, Metchnikoff sorprendió lo que pasa en la intimidad de

los tejidos cuando se les hiere o cuando penetran en ellos microbios. Este medio tan sencillo como ingenioso le ha dado grandes resultados. Se trataba de comprobar si el mecanismo de la resistencia contra los virus es el mismo en los animales superiores que en los más sencillos. En todos los casos, ya se trate de la inmunidad natural o de la inmunidad adquirida, la defensa del organismo está asegurada por las células móviles que engloban los microbios y los digieren en su interior. De aquí que se les haya dado el nombre de fagocitos. La hermosa sencillez de la concepción, la facilidad de observar los fenómenos fundamentales, parece que habrían debido asegurar a la doctrina de la fagocitosis un triunfo fácil, y, sin embargo, ¡cuántas contradicciones no ha levantado! Durante 20 años, todas las Memorias bacteriológicas han estado inspiradas en ella; ha provocado su extraordinario florecimiento de hechos y de ideas. Su inventor ha debido permanecer sin descanso sobre la brecha; el día de la llegada de las Revistas era para él día de ansiedad. ¿Qué nuevas objeciones le traerían? ¿Qué dificultades imprevistas iba a tener que vencer? Una vez el hecho principal puesto fuera de duda, quedaban, en efecto, por explicar todas las particularidades.

¿Por qué los fagocitos acuden al punto invadido? ¿Cómo son advertidos? ¿Por qué son atraídos por los microbios no virulentos y rechazados por los virulentos? Un alumno de Metchnikoff, Massard, nos la explica: Las células móviles son influenciadas por sustancias segregadas por los microbios y que se difunden alrededor de ellos. El estudio de los fenómenos de quimiotaxis, tan frecuentes en la naturaleza, ha despojado a los fagocitos de aquel misterioso instinto que era difícil concederles. Los microbios virulentos elaboran venenos energéticos que, narcotizando los fagocitos, les impiden ejercer su papel protector; los mismos microbios atenuados preparan menos toxina o una toxina menos activa, a la cual los fagocitos se acostumbran gradualmente en el curso de las vacunaciones preventivas, de manera que una vez termina-

das éstas, están en estado de resistir victoriosamente al virus fuerte.

Cada descubrimiento nuevo, que parecía hostil a la teoría fagocitaria, ha acabado por confirmarla. Ha sucedido así con la de los anticuerpos en los humores de los animales ya hechos refractarios; estos humores operan sobre los microbios, aun fuera del organismo; son, en ciertos casos, capaces de disgregarlos y de destruirlos; es fácil hacer el experimento, y parece aportar a la doctrina humoral de la inmunidad el apoyo más sólido y al mismo tiempo dar un golpe fatal á la teoría celular. En realidad, no hay tal cosa, pues está probado hoy que estos anticuerpos provienen de las células fagocitarias mismas. Este es precisamente el terreno sobre el cual pueden armonizarse las dos doctrinas. Parece que la Academia de Estocolmo había pensado así cuando concedió el premio Nobel a los dos más ilustres mantenedores de esta lucha doctrinal sobre la inmunidad, Metchnikoff y Ehrlich.

La teoría fagocitaria no solamente ha proyectado nuevas luces sobre la inmunidad, sino que puede decirse que ha iluminado por completo la anatomía patológica, interpretando los fenómenos de inflamación y de degeneración. Los naturalistas le deben mucho, principalmente la explicación del mecanismo tan curioso de las metamorfosis de los insectos. Una doctrina de fecundidad semejante tiene asegurado un lugar preferente en la historia de las ciencias.

Durante el trascurso de este laborioso período, en el laboratorio de Metchnikoff, F. Tchistovitch observó la propiedad que tienen los humores de los animales inmunizados contra el suero de anguila, de dar un precipitado en este líquido. Esta observación se extendió a un gran número de casos, y la reacción de precipitación se utiliza en muchas circunstancias.

En el mismo laboratorio de Metchnikoff es donde Bordet, hoy director del Instituto Pasteur del Brabante, hizo el hermoso descubrimiento de la existencia de sensibilizadoras en el suero de los animales inmunizados. Estas sensibilizadoras son específi-

cas: tienen la propiedad de fijarse sobre los microbios o sobre las células contra los cuales el animal se ha hecho refractario; pero para obrar sobre ellas tienen necesidad del concurso de una segunda sustancia, la «alexina», presente en todos los sueros. Pasa con la alexina y la sensibilizadora como con la tripsina, por ejemplo, y con la quinasa intestinal: separadas, no disuelven la albúmina coagulada, pero reunidas, la digieren prontamente. El mecanismo de la acción de las diastasas digestivas es análogo, que provenga de glándulas especializadas o de células fagocitarias. Podemos hoy medir toda la importancia del descubrimiento de Bordet. De él ha salido el método llamado de la fijez del complemento, o método de Bordet y Gengou, que ha dotado a la Medicina de medios de diagnósticos de una precisión tan notable; la famosa reacción de Wasserman es una muy ingeniosa y muy útil aplicación de esto.

Besredka ha aprovechado también la propiedad que los microbios tienen de fijar la sensibilizadora específica para preparar toda una serie de vacunas eficaces, porque las bacterias permanecen allí vivas, y, sin embargo, inofensivas; actuando de mordente la sensibilizadora son fácilmente englobadas y digeridas por los fagocitos. Cruveilhier sigue a Besredka por el mismo camino, que ha dado ya interesantes resultados preventivos y curativos.

Un hecho, seguramente inesperado, en el que los fagocitos entran también en juego, es el descubierto por Vaillard y Vincent: saber que el espora tetánico, tal como existe en la naturaleza, es de por sí incapaz de producir tétanos. En efecto, tan pronto como se introduce en el organismo, es englobado por los fagocitos, tiene necesidad, para germinar, o bien de la protección de un cuerpo extraño ó del concurso de otras bacterias que le acompañan en la tierra. Estas, alejando los leucocitos por sus secreciones, dejan el campo libre al espora, que, convertido en bacilo, elabora la toxina, causa de las contracturas características. El tétanos natural es, pues, el resultado de una asociación microbiana.

Muchas circunstancias que han permanecido oscuras en la etiología del tétanos, han sido explicadas a los cirujanos por estos experimentos.

Cuando los grandes debates suscitados por la doctrina fagocitaria se calmaron, Metchnikoff dirigió su atención hacia las causas de la degeneración de nuestros tejidos que, independientemente de las infecciones accidentales, se producen seguramente con el progreso de la edad. Estima que, en la mayor parte de nosotros, sobreviene prematuramente, y que es el resultado de un envenenamiento crónico, debido á las fermentaciones intestinales. Los microbios pululan por millones en el intestino grueso. ¿Son útiles á su huésped? La cuestión fué planteada antes por Pasteur, y la mayor parte de los bacteriólogos miraban las bacterias intestinales como auxiliares indispensables para la completa digestión de ciertos alimentos. Las observaciones de Metchnikoff sobre algunas especies animales le han hecho suponer que esta conclusión era demasiado prematura. Experimentos hechos bajo su dirección por Cohendy y Wollman, han probado que conejos de Indias jóvenes, por ejemplo, se desarrollan normalmente, durante varias semanas, con un tubo digestivo perfectamente privado de toda especie de microbios. Nosotros no podemos mantener nuestro intestino en un estado semejante de asepsia, pero debemos esforzarnos por eliminar las especies que elaboran venenos, que son las que la experiencia presenta como factores de la degeneración de las células nobles de nuestros órganos. Para esto es necesario conocer la flora intestinal, enumerar las especies y determinar las propiedades de cada una. Esta es una labor considerable que pide mucha tenacidad y muchos esfuerzos reunidos para llevarla a buen término. M. Metchnikoff ha sido ayudado en esta tarea por Tissier, uno de nuestros mejores conocedores de la flora intestinal, Berthelot y Wollman. ¿Cómo no interesarse por esta concepción tan original del envejecimiento prematuro y no desear éxito a estos trabajos, que tienden a retrasar las injurias de la edad?

De todas las afecciones de la primera infancia, la más mortífera es, sin duda, el cólera infantil; durante los veranos cálidos arrebatada las criaturas por millones. Metchnikoff lo atribuye a una bacteria muy esparcida, el *B. proteus*, puesto que la ha encontrado en el intestino de los niños enfermos, y también porque, con los cultivos de esta bacteria, ha producido en los animales una afección análoga a la de los niños.

Entre las enfermedades que pesan grandemente sobre la humanidad, hay una de la cual se puede hablar en todas partes desde que un célebre autor dramático ha sustituido su antiguo y mal afamado nombre por el de «avariosis». Basta nombrarla, para que en seguida cada uno pese en su espíritu la suma inmensa de enfermedades que nos proporciona. No es exagerado decir, que la mitad de los casos patológicos están bajo su dependencia. En estos últimos años, nuestros conocimientos sobre este punto han hecho progresos muy satisfactorios; Schaudin ha descubierto el microbio, y si no se ha llegado a cultivar satisfactoriamente en los medios artificiales, se llegará a ello bien pronto. En fin, métodos nuevos de diagnóstico permiten reconocerlo, aun cuando se disimule. Ehrlich ha merecido el reconocimiento universal, proporcionando contra ella un medicamento más eficaz que todos los empleados anteriormente. Todo este movimiento ha tenido por origen las investigaciones de Metchnikoff sobre la inoculación de la avariosis en los monos antropomorfos. Muchos investigadores habían anunciado que la habían comunicado a diversas especies animales, especialmente a los monos ordinarios. Pero, en estos seres, la enfermedad se limitaba a una lesión local, frecuentemente fugaz, sin el cortejo de síntomas exigidos por los clínicos, por lo cual el éxito de la inoculación se había tenido por inseguro. Los monos antropomorfos, al contrario, toman la enfermedad completamente y con manifestaciones tan parecidas a las observadas en el hombre, que no es posible duda alguna.

Inoculando al chimpancé las lesiones

obtenidas sobre los monos inferiores y cuya naturaleza permanecía imprecisa, se les ha caracterizado como específicas, y desde entonces se han podido emplear para el estudio estos monos poco costosos y fáciles de procurar. No es un mérito pequeño el haber indicado a los trabajadores, al mismo tiempo que un método experimental del cual pueden fiarse, un procedimiento sencillo de prevención de la avariosis, que ha justificado en muchos casos su eficacia.

Si se recorren los 27 volúmenes de los *Anales del Instituto Pasteur*, se encuentran gran cantidad de trabajos hechos en el laboratorio de Metchnikoff; pero este que acabo de recordar es suficiente, creo yo, para probar que no se ha perdido allí el tiempo.

*
* *
*

¿Cómo los microbios hacen perecer al hombre o a los animales que invaden? ¿Disputando a las células el oxígeno o las sustancias que les son necesarias o bien fabricando algunos productos tóxicos? La cuestión se ha planteado desde el principio de la Bacteriología, y nuestro pobre compañero Thuillier había tratado de hallar una solución a propósito del cólera de las gallinas. Se admitía, en general, que las bacterias, que son plantas microscópicas, elaboran, como ciertos vegetales superiores, venenos de la naturaleza de los alcaloides. De muchas fermentaciones microbianas se había llegado á extraer pequeñas cantidades de alcaloides más o menos tóxicos, a los cuales se les atribuye el poder nocivo de las bacterias. El estudio de este importante problema, comenzado sólo en el laboratorio de la calle de Ulm, fué continuado en el Instituto Pasteur. Para tener más probabilidades de éxito se dirigió a una enfermedad cuyo carácter tóxico es evidente, a la difteria. El bacilo de esta infección, señalado por Klebs, acababa de ser bien estudiado por Loeffler. Los cultivos del bacilo de Loeffler en caldo alcalino, filtrado por bujía Chamberland, es decir, privados de microbios, contienen un veneno tan activo, que medio centímetro cúbico mata un caballo. Este veneno no es un al-

caloide: sus propiedades le acercan a otros venenos y a las diastasas. El caso del bacilo diftérico no es aislado, y bien pronto Knud-Faber en Dinamarca, y Van Ermenghem en Bélgica, mostraron que el bacilo tetánico y el bacilo del botulismo segregan también venenos de la misma naturaleza. El estudio del veneno diftérico tuvo las consecuencias más considerables. En seguida, en efecto, en Alemania C. Fraenkel llegó a inmunizar animales contra estos tóxicos, y V. Behring hacía el memorable descubrimiento de que el suero de los animales inmunizados de esta forma es precisamente el contraveneno de la toxina diftérica. Cuando estos hechos fueron publicados, en 1890, fué grande la emoción entre los sabios, y particularmente en el Instituto Pasteur. Toda otra investigación cesó; era necesario estudiar esta maravillosa antitoxina, buscar los mejores métodos para obtenerla, determinar sus efectos sobre los animales y las condiciones de su aplicación al hombre. Esta fué labor de 3 años, y en 1894, en el Congreso de Budapest se presentaron las observaciones recogidas por Martin y Chaillou, de 300 casos de difteria tratados por el suero. La demostración de la eficacia de la antitoxina de V. Behring resultaba con una evidencia tal, que el nuevo tratamiento entró de lleno en la práctica. Entonces, los pedidos afluyeron al Instituto Pasteur; cartas, telegramas, súplicas se amontonaban sobre la mesa, solicitantes se agolpaban a las puertas, médicos y bacteriólogos de todos los países venían para ponerse al corriente de la preparación del suero. ¿Cómo satisfacer todas las exigencias? ¿Cómo comprar, alojar, mantener, inmunizar las caballerías cuya sangre proporcionaría el remedio? Todo el haber del Instituto Pasteur no era suficiente. La generosidad pública vino en nuestra ayuda. El Ayuntamiento de París, la escuela de Alfort, pusieron sus caballerizas a nuestra disposición; particulares nos ofrecieron sus caballos; el Estado, el Ayuntamiento de París, el departamento del Sena y otros además dieron subvenciones, y el *Figaro* abrió una suscripción, que procuró un mi-

llón. Gracias a estos recursos y a la abnegación incansable de mis colegas del Instituto Pasteur, en algunos meses un gran servicio seroterápico estaba organizado en Garches, en una propiedad del Estado y en seguida a ningún diftérico le faltó el precioso medicamento.

A la preparación del suero antidiftérico se unió la del suero antitetánico descubierto por Behring y Kitasato, y del cual Vailard y Nocard han precisado bien las indicaciones para la prevención de los tétanos en el hombre y en los animales.

Después se hizo el suero antivenenoso que Albert Calmette oponía a las mordeduras de las serpientes, verdadero beneficio para países como la India, Indo-China y el Brasil.

Estos tres sueros son antitóxicos, vinieron los sueros antimicrobianos, cuyo primer ejemplo señaló Ch. Richet; Yersin, Calmette y Borrel obtenían el suero antipestoso; Marmoreck, el suero antistreptocócico; Marchoux, el suero anticarbuncoso, al mismo tiempo que Sclavo en Italia. Dopter se encargaba de preparar el suero antimeningocócico de Flexner y Warssermann, así como el suero antidisentérico.

La seroterapia ha llegado a ser una rama importante del arte de curar, y sin duda, no ha dicho aún su última palabra. En un principio, los sueros fueron mirados como medicamentos inofensivos, puesto que dosis considerables no causaban (y sólo en un cierto número de casos) más que erupciones y dolores articulares pasajeros. Esta opinión fué modificada cuando Ch. Richet llamó la atención sobre la existencia de fenómenos anafilácticos, y Rosenau y Anderson mostraron que una primera inyección de un suero cualquiera sensibiliza el animal que la recibe, hasta el punto de que una segunda puede ser seguida de accidentes inmediatos, graves y aun mortales. Apresurémonos a decir que estas consecuencias funestas se observan sobre todo después de las inyecciones intravenosas o intrarraquidianas y que no hay exposición con las inyecciones subcutáneas. A pesar de esto, era útil encontrar un medio de administración del suero que pusiera a

los individuos sensibilizados al abrigo de los accidentes anafilácticos. Como consecuencia de las penetrantes investigaciones sobre la anafilaxia, M. Besredka lo ha conseguido por medio del método de las inyecciones subcutáneas; es decir, dando en varias veces y con intervalos cortos la dosis que, introducida de un golpe, podría ser peligrosa.

(Continuará.)

INSTITUCION

LIBROS RECIBIDOS

Gerspach.—*La mosaïque*.—París. A. Quantin.—Legado de D. Manuel Sales y Ferré.

Martha (Jules).—*L'Archéologie étrusque et romaine*.—París. A. Quantin.—Legado de ídem.

Nicéforo (Alfredo).—*La transformación del delito en la sociedad moderna*. Madrid. V. Suárez, 1902.—Legado de ídem.

Mendoza (Diego).—*Memoria sobre el alcoholismo*.—Madrid. V. Suárez, 1909.—Legado de ídem.

Giddings (Franklin H.).—*Principes de Sociologie*.—París, V. Giard et Brière, 1897.—Legado de ídem.

Tarde (G.).—*Les lois de l'imitation. Etude sociologique*.—París, Alcan, 1900.—Legado de ídem.

Ribot (Th.).—*La psychologie allemande de contemporaine (Ecole expérimentale)*.—París, Baillièrre et Cie, 1879.—Legado de ídem.

Mendoza (Diego).—*Expedición botánica de José Celestino Matis al Nuevo Reino de Granada y Memorias inéditas de Francisco José de Caldas*.—Madrid, V. Suárez, 1909.—Legado de ídem.

Sierra y Zafra (Fernando).—*Fabricación de gelatinas, abonos fosfáticos y productos accesorios obtenidos de los huesos de animales*.—Madrid, imp. del Cuerpo de Artillería, 1901.—Legado de ídem.

- Cañal (Carlos). — *San Isidoro*. — Madrid. V. Suárez, 1897. — Legado de D. Manuel Sales y Ferré.
- Ruiz (Diego). — *Das Ueberwirlbeltier. Praeludien einer Philosophie als Kosmogogie*. — Bern, 1913. — Don. del autor.
- Idem. — *Kosmogogischer Dialog*. — Bern, 1914. — Don. de ídem.
- Cazurro (Manuel). — *Los monumentos megalíticos de la provincia de Gerona*. Madrid, 1912. — Don. de la Junta para Ampliación de estudios é Investigaciones científicas.
- Salmerón y García (Nicolás). — *El contrato colectivo del trabajo*. — Madrid, Fortanet, 1914. — Don. de ídem.
- Escuela Española de Arqueología é Historia en Roma. *Cuadernos de trabajos. II*. Madrid, 1914. — Don. de ídem.
- Institut d'Estudis Catalans. *Butlletí de la Biblioteca de Catalunya. Ani I: Num. I*. — Barcelona, Palau de la Diputació, 1914. — Don. del Instituto de Estudios Catalanes.
- Junta de Patronato de Ingenieros y obreros pensionados en el extranjero. — *Memoria relativa al primer período de su gestión*. — Madrid, Suc. de M. Minuesa, 1913. — Don. de la Junta.
- Idem. — *Memorias presentadas por los obreros pensionados en el extranjero. Expedición de 1911 á 1913*. — Barcelona, «La Neotipia». — Don. de ídem.
- Escuelas de Artes y Oficios de Constantina. — *Trabajos leídos y discursos pronunciados en la apertura de curso*. — Constantina, F. Rojo, 1913. — Don. de las Escuelas.
- Presidente de la República del Paraguay. — *Mensaje al Honorable Congreso de la Nación, al inaugurar las sesiones del XLIV período legislativo*. — Asunción, Talleres gráficos del Estado, 1914. — Don. de la Oficina central de Estadística.
- Commissioner of Education. — *Report for the year ended June 30, 1913*. — Vol. I. — Washington, Government printing office, 1914. — Don. del Comisario.
- Lázaro é Ibiza (D. Blas). — *Discurso inaugural de la Sección 4.^a del Congreso de Madrid de la Asociación Española para el Progreso de las Ciencias*. — Madrid, Ed. Arias. — Don. del autor.
- Castellarnau y Lleopart (Excmo. é ilustrísimo Sr. D. Joaquín María). — *Discurso leído en su recepción pública ante la Real Academia de Ciencias exactas, físicas y naturales*. — Madrid, Imprenta Renacimiento, 1914. — Don. del autor.
- The Carnegie Foundation for the Advancement of teaching. — *Eighth Annual Report*. — New-York City, 576 Fifth Avenue, 1913. — Don. de la Fundación.
- Müntz (Eug.). — *La Tapisserie*. — París, A. Quantin. — Legado de D. Manuel Sales y Ferré.
- Martín (Félix). — *Le Japon vrai*. — París, Charpentier, 1893. — Legado de ídem.
- Dumolard (Henry). — *Le Japon politique, économique et social*. — París, A. Colin, 1905. — Legado de ídem.
- Gumplowicz (M. Louis). — *La lutte des races*. — París, Guillaumin et Cie, 1895. — Don. de ídem.
- Worms (René). — *Philosophie des sciences sociales*. 2 vols. — París, V. Giard et E. Brière, 1903. — Legado de ídem.
- Magalhães (Alves). — *Nova lei do sistema do mundo*. — Porto, Chardron, 1905. — Legado de ídem.
- Coste (Adolphe). — *Les principes d'une sociologie objective*. — París, Alcan, 1899. — Legado de ídem.
- Daresté (Rodolphe). — *Nouvelles études d'histoire du droit*. — París, L. Larose, 1902. — Legado de ídem.
- Lévy-Bruhl (L.). — *La morale et la science des moeurs*. — París, Alcan, 1904. — Legado de ídem.
- Darmesteter (James). — *Essais orientaux*. — París, A. Lévy, 1883. — Legado de ídem.
- Delaborde. — *Nuevo método teórico y práctico de lengua francesa*. — Madrid, Saint de la Peña, 1859. — Legado de ídem.