

# BOLETÍN

## DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

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

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

AÑO XLI.

MADRID, 31 DE MARZO DE 1917.

NÚM. 684.

### SUMARIO

#### PEDAGOGÍA

Movimiento de las ideas pedagógicas en Suiza, por *M. François Guex*, pág. 65.—Una conferencia, por *M. Henri Bergson*, pág. 73.—Disciplina y rebeldía, por *D. Federico de Onís*, pág. 76.—Revista de revistas. Francia: «*Revue pédagogique*», por *D. Domingo Barnés*, pág. 83.

#### ENCICLOPEDIA

Andalucía como región natural, por *D. Francisco de las Barras de Aragón*, pág. 86.

#### INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Las obras de Don Francisco Giner, por *D. Adolfo Posada*, pág. 92.—Libros recibidos, pág. 96.

### PEDAGOGÍA

#### MOVIMIENTO DE LAS IDEAS PEDAGÓGICAS EN SUIZA (1)

por *M. François Guex*.

Profesor de Pedagogía en la Universidad de Lausana.

I. *Introducción*.—Vivo interés ofrecería revisar las numerosas publicaciones pedagógicas que han aparecido en los últimos años. Pero el marco al cual ha de ajustarse esta reseña no nos permite más que mencionar algunos títulos y algunos nombres; y, aun cuando no ignoremos la influencia ejercida entre nosotros por las obras de algunos pedagogos de países extranjeros, nos limitaremos a lo que es más especialmente suizo, o por lo menos a las tendencias educativas que actualmente

preocupan a los educadores de nuestro país. Por lo demás, el problema de la educación no se plantea de la misma manera en todas partes, y no podríamos aceptar, sin adaptarlas a nuestra mentalidad y a nuestras necesidades, ideas que viniesen de allende el Rin o de allende el Jura.

II. *La educación y sus fines*.—Quienquiera que siga de cerca el movimiento de las ideas pedagógicas, no puede menos de comprobar y lamentar la ausencia de principios educadores netamente establecidos sobre una base sólida. Estamos aún en el período de los tanteos y, a veces, de los desvíos.

¿Qué se puede, qué se debe esperar de la educación? Tal es la pregunta a la cual ningún sistema pedagógico o filosófico ha dado aún respuesta cierta. Lo que es seguro, en cambio, es que la generación actual sufre con el desorden y la confusión con que nos debatimos. Podrá objetarse, sin duda, que en todos los períodos de su historia, la sociedad humana ha tenido y tendrá siempre que esforzarse en abrirse caminos en los diversos dominios del pensamiento. No por ello es menos cierto que, en la cuestión que nos ocupa, la senda que hay que seguir no está indicada claramente, y que nos falta lo que se podría llamar la *tradición*.

Según Lipps, a los principios puestos en la base de un sistema de educación no habría que deducirlos sólo por experimentos aislados y ocasionales; la educación debe proponerse un objeto, un fin en armonía con la concepción particular que en nuestra época se hace de la sociedad. Ese es el

(1) Véase el núm. 520 de «*El Monitor de la Educación común*», de Buenos Aires.

único medio de permitir el nacimiento y el pleno desarrollo de la personalidad humana. El hombre debe ser por sí mismo una entidad; no se le considerará ya como una especie de máquina complicada, en la cual los movimientos de sus diversas partes están dictados por un impulso venido del exterior; debe encontrar dentro de sí mismo el móvil de sus actos.

La educación debe, pues, proceder del interior al exterior; y he ahí por qué es cuestión de libertad y no de violencia. Debe inspirar al individuo el deseo de colaborar gozosamente por el progreso, por la actividad de la sociedad dentro de la cual la suerte lo ha colocado.

De lo que precede, se desprende que la escuela actual sufre: 1.º, con la idea falsa de que debe dar a los alumnos una cultura enciclopédica; 2.º, con la imperfección de los métodos oficiales de enseñanza, y 3.º, con la falta de respeto hacia lo que es verdadero, es decir, con la manía de hablar de cosas que no se han experimentado ni, por consiguiente, vivido. La escuela, por el contrario, debe enseñar a formular juicios sanos y hacer al niño capaz de dirigirse por sí mismo en el sentido que haya comprendido que es el verdadero. Querer obligar a la escuela a que enseñe todo, ¿no es acaso condenarla de antemano a seguir siendo superficial?

Estas consideraciones nos inducen directamente a decir algunas palabras acerca de la cuestión, tan discutida, de la reforma escolar.

III. *Reforma escolar.*—*El principio del trabajo aplicado a la educación.*—Lo que las tendencias actuales esperan de la escuela moderna es que se aproxime más a la vida real, a la *verdad*, podría decirse. Esta aproximación debe realizarse en dos direcciones diferentes, dice Cordsen: la escuela de hoy debe necesariamente tener desde luego en cuenta los progresos realizados en el dominio de la técnica y de las ciencias: debe modernizarse y fijar sus miradas en la época presente y no volverla hacia los siglos pasados. En seguida debe tomar en consideración las circunstancias económicas y políticas en

medio de las cuales vivimos; debe, ante todo, interesarse más en todas las cuestiones que se refieran a nuestra vida nacional.

Por otra parte, si se quiere que la escuela sea la imagen fiel de la vida actual, es necesario vigilar con mayor cuidado el desarrollo físico e intelectual del niño y salvaguardar su personalidad, no dejando libertad al alumno para conducirse según su capricho, sino mejorando las condiciones en medio de las cuales vive. Para ello es indispensable estudiar mejor de lo que se estudiaba en el pasado la psicología del niño y la influencia que sobre él ejerce el medio en que crece.

Pero no basta aproximar la escuela a la vida real por medio de lecciones adaptadas; es preciso también que la educación en todos los grados halle su complemento en la participación activa del niño en la enseñanza. Su necesidad de actividad física hallará con qué satisfacerse en el modelado, en el trabajo manual, el juego, el baile y la gimnasia, en el cultivo de algunas plantas, por ejemplo; paralelamente, su inteligencia se desarrollará por medio del cálculo, el dibujo, la lectura, la declamación, la composición, el canto.

La pedagogía actual concede menos importancia al saber adquirido por el niño, a sus aptitudes, que a las predisposiciones de las cuales son resultado esas nociones y aptitudes. Dicho de otro modo: la escuela debe proponerse por objeto menos el hacer aprender que el hacer trabajar. De ahí proviene la introducción de los trabajos manuales, no solamente como ramo aislado, sino como complemento para todas las disciplinas de la enseñanza. El más ardiente defensor del principio del trabajo aplicado a la educación entera es el pedagogo alemán Gaudig. Sus ideas y su método han sido objeto de un interesante informe, que se debe al profesor H. Geissbühler, de Berna.

«No es el trabajo manual solo—dice—el que realizará la *escuela del trabajo* (*Arbeitsschule*), puesto que en este término, en el sentido estrecho y especial que se le da, no supone ninguna ocupación intelec-

tual propiamente dicha. Para que la escuela del porvenir sea la de la acción, es preciso que los alumnos trabajen en ella en tal forma, que ya no vengan a ella a recibir su enseñanza, sino que sean los artífices de su propio desarrollo. Esta escuela no se propone inculcar a los niños una suma más o menos grande de *saber*; quiere inducirlos a una *colaboración activa*; quiere enseñarles a aprender el trabajo. Por medio de ocupaciones interesantes y variadas, mantendrá en ellos el gusto de la actividad personal, consecuencia de una voluntad que no obedece sólo a un impulso exterior. Los chicos quieren leer, escribir y contar. Esta voluntad consciente, fortalecida y excitada por la grandeza del fin propuesto, se transforma en *acción*. De los resultados adquiridos nacen la alegría que hace fácil el trabajo y una nueva actividad que induce a nuevos éxitos. Para que la escuela se convierta verdaderamente en la *escuela del trabajo*, Gaudig entiende que no se ejercite allí solamente la actividad manual de los alumnos, sino que en ella se cultive también su inteligencia. Sólo entonces habrá justificado plenamente su nombre, puesto que toda tarea propuesta al espíritu exige un trabajo del pensamiento »

Las materias y los métodos de enseñanza que oponen resistencia al fin propuesto, deberán dejarse a un lado. Se habrá puesto así término a los fastidiosos trabajos de imitación a que se obliga a los alumnos. El papel del maestro consistirá desde entonces en despertar el interés, en excitar también las inteligencias que le están confiadas, en que los alumnos lleguen poco a poco a prescindir de su ayuda o de sus consejos.

Organizada sobre estas bases nuevas, la escuela hará un llamamiento a la reflexión de los alumnos, mucho mejor de lo que lo hacía en el pasado; es ésa una cuestión capital en el dominio de la enseñanza. La didáctica ha visto con demasiada frecuencia en la sola actividad del maestro el factor esencial de toda educación; es más bien en la naturaleza misma del discípulo donde debe buscar el principio dirigente;

su papel es mostrar que las facultades intelectuales se desarrollan por la reflexión. Esta última permite al alumno examinar y corregir por sí mismo sus trabajos y darse cuenta personalmente de los progresos realizados. De ello nace la alegría en el trabajo, que hace cómoda y fácil toda labor, y de la cual deriva la verdadera emulación.

Gaudig quiere no solamente fijar la reflexión del niño sobre la manera de ejecutar un trabajo; exige que nos mostremos tolerantes en la manera de apreciar los procedimientos de trabajo del alumno. Indudablemente debe informarse al escolar acerca de los diversos medios técnicos que permiten ejecutar tal o cual obra: pero se le dejará libre de escoger entre ellos los que parezcan convenir mejor a sus aptitudes personales. Así es como el niño adquirirá pleno conocimiento de sí mismo, así es como su personalidad llegará a su desarrollo completo.

Tales son las ideas esenciales de Gaudig sobre el principio del trabajo aplicado a la educación. Ningún reformador escolar ha ido tan lejos, al menos en teoría. (Agreguemos, no obstante, al pasar, que estas ideas están aplicadas en la escuela de niñas de Leipzig, que dirige Gaudig.) Comprendida de esta manera, la *escuela del trabajo* permite, sobre todo, al maestro considerar su profesión bajo un aspecto enteramente nuevo, hacerle comprobar la necesidad de extender aún su actividad, y esto en todos los grados de la enseñanza. Entretanto, los innovadores no están siempre de acuerdo en la aplicación de las nuevas teorías. Kerschensteiner concede mayor importancia al trabajo manual propiamente dicho, al cual considera como una preparación a la actividad profesional futura; Gaudig, por el contrario, coloca la cultura física y la cultura intelectual en un pie de igualdad ¿Cuál de los dos tiene razón?

«¿Reforma escolar?... decía el profesor Geissbühler en un informe sobre el asunto...; indudablemente, debe reformarse la escuela, si se obstinan en ver en ella una institución disciplinaria que quiere obligar

al alumno a una labor desagradable. Para Kerschensteiner la salvación está en la transformación de la clase en taller, y la del maestro en artesano. Para Gaudig, el maestro debe ser, además, el guía que conduce al alumno hacia las fuentes limpiadas del conocimiento y del goce intelectuales.» Y el informe terminaba con estas palabras: «Si yo tuviera cuarenta años menos de los que cuento, marcharía por la vía indicada por Gaudig. Pero en las tardes de asueto, de buena gana seguiría a Kerschensteiner al taller, cada vez que mis padres pudiesen pasarse sin mi presencia o sin mis servicios».

El principio del trabajo aplicado a la enseñanza ha encontrado igualmente un partidario ardiente en la persona del Doctor Teodoro Moosherr, en Basilea. Para él, como para Gaudig, la clase debe convertirse en una comunidad en la cual maestro y alumnos colaborasen en la educación de cada uno. Esta misma idea es también defendida por el Dr. Barth, en Schaffhouse. Para este último, el ideal no consiste en la adquisición de un bagaje intelectual más o menos rico, sino en el dominio de sí mismo, en la posesión de una fuerte dosis de voluntad y de espíritu de iniciativa. Barth desea también operar una aproximación entre la escuela y la vida real en el dominio de la educación moral, en cuanto esta teoría es realizable; propone la introducción del *Self government* en las clases. Según Ed. Oertli, de Zurich, la escuela ignora demasiado todo lo que concierne a la actividad del pueblo y a las circunstancias de la vida diaria. La reforma escolar debe consistir en una extensión de la cultura física por la enseñanza al aire libre, el juego, las excursiones escolares; en cuanto al desarrollo intelectual, debe estar basado, ante todo, en la vida práctica.

Y entretanto ¿cuáles son, para la escuela popular y para el cuerpo docente, los medios de que disponen para hacer pasar a la práctica el principio del trabajo? A estos medios, Oertli los clasifica en dos grupos distintos; primero, todos los que conducen al *conocimiento de la naturaleza*: excursiones campestres, colecciones

diversas de productos naturales, etc.; después, todos los que inician al niño en la comprensión de la *actividad humana*: trabajo manual en clase y fuera de clase, visitas a talleres y fábricas, colecciones de productos elaborados de toda especie, etcétera. Las excursiones serán numerosas, pero bien comprendidas y bien organizadas; cuando son demasiado largas, fatigan; si son demasiado abreviadas, no enseñan nada o enseñan mal.

Y ahora ¿qué lugar tendrá el texto en esta enseñanza? Según Conrad, director de la escuela normal de Coire, el libro no tiene por objeto presentar la ciencia infusa; su papel es más bien el de inducir al alumno a investigaciones personales, indicándole por qué medios han llegado a realizar sus descubrimientos los grandes inventores.

El profesor Claparède, de Ginebra, preconiza también la enseñanza por medio del trabajo, y pide que se renuncie a medios coercitivos, anticuados ya, para impulsar al niño a la actividad personal.

En resumen, cuando echamos una ojeada de conjunto sobre las tendencias actuales, notamos que la idea de la reforma escolar se abre camino. Esta reforma la queremos radical y completa; innovaciones de detalle, tales como la introducción de la lección de 40 minutos, no bastan para realizarla; lo que se quiere es aplicar el principio del trabajo a toda enseñanza por medio de la colaboración de los maestros y de los alumnos.

Tal es el fin propuesto. Como se ve, las ideas nuevas tocan la esencia misma de la escuela actual. Tampoco faltan voces autorizadas que aconsejen la moderación. Entre nosotros, por lo menos, esas tendencias no podrían hallar aplicación práctica antes de haber sido largamente discutidas. Con razón dice el director Conrad, de Coire. Cuando la escuela haya tomado como divisa: *aproximación a la vida real*, es muy de temer que se vuelva particularista y se aleje de nuevo de la vida, pero en otro sentido; muchos puntos oscuros quedan por dilucidar hasta que pueda establecerse el acuerdo,

aun sobre la cuestión de principio. En la Suiza romana, el *Educador* ha informado igualmente a sus lectores acerca de estas nuevas tendencias, y ha hecho las reservas necesarias.

Por lo demás, la idea de la reforma escolar, ¿es tan reciente como estaríamos tentados a creer? ¿Pestalozzi acaso no escribió ya estas palabras, que son todo un programa: es la vida la que educa (*das Leben bildet*)?

Terminemos este capítulo reproduciendo las apreciaciones de algunos profanos sobre la escuela actual. Las tomamos de Alfred Graf, de Munich. Nos interesan tanto más cuanto que cierto número de ellas fueron formuladas por suizos. Indudablemente, pueden no compartirse todas las opiniones emitidas por artistas, por sabios o por filósofos; sería interesante conocer igualmente la opinión de las masas y, especialmente, de las madres en general. Éste sería el mejor medio de saber hasta qué punto aprecia el pueblo la escuela popular; pero pensamos que sólo aquellos que se han consagrado al desarrollo de nuestras instituciones escolares pueden expresar un juicio concluyente sobre punto tan delicado.

En suma, cuatro notabilidades suizas han emitido en los *Schülerjahren* de Graf sus ideas sobre la escuela actual: Ernesto Zahn, Alberto Welti, Augusto Forel y Carlos Spitteler.

Los dos primeros lo han hecho con alguna brevedad. Allí donde un maestro debe consagrarse a la instrucción de sesenta alumnos, dice Welti, es seguro que no puede consagrar el tiempo necesario al estudio y a la formación del carácter de cada uno de ellos. Ernesto Zahn refiere haber conservado más bien el recuerdo de las horas dedicadas al *barrido* en la escuela de campaña que frecuentó al principio. Llevado más tarde a un medio ciudadano, cobró allí afecto a la escuela, sin duda, confiesa, porque aquello era algo nuevo para él.

Y esto es todo. De estas apreciaciones, por breves que sean, hay, no obstante, que sacar una lección provechosa. Como

Zahn, pensamos que son las circunstancias las que en la escuela, como durante toda la existencia, determinan la suerte de cada uno de nosotros. La diferencia reside solamente en el hecho de que la escuela tiene el deber, y a menudo la posibilidad, de crear circunstancias y medios favorables al desarrollo del alumno.

Augusto Forel se ha ocupado más especialmente de la enseñanza privada; en cambio, fué alumno de un establecimiento secundario. De su permanencia en el colegio ha conservado recuerdos más bien amargos: la enseñanza en él era árida; los maestros, pedantes. Entre los alumnos era de buen tono jugar a los profesores toda clase de malas pasadas, pues éstos aparecían como los enemigos naturales y obligados de los escolares. En suma: la escuela, en su tiempo, parecía más bien un establecimiento de disciplina, en el cual la permanencia resultaba aún más desagradable, a causa de la grosería en los dichos y los actos de ciertos camaradas. Las tardes de asueto, en cambio, eran esperadas con impaciencia; eran éstas horas de confortación y de tregua, que Forel aprovechaba para consagrarse en la soledad al estudio de la vida y de las costumbres de las hormigas. Estos insectos le enseñaron, dice, mucho más que todas las lecciones recibidas en la escuela. Y resume sus apreciaciones como sigue: «Nuestras instituciones escolares, nuestro concepto de los exámenes son cosas anticuadas, cuyo valor educativo es muy discutible».

Según él, maestros y alumnos deberían vivir casi como camaradas, y el afecto debiera presidir a sus relaciones recíprocas, como acontece en las *escuelas nuevas* (*Landerziehungsheime*). Parécele indispensable una refundición completa de nuestra organización escolar, y a este objeto debiera el Estado consagrar los millones que prodiga anualmente para nuestras instituciones militares.

En cuanto a Spitteler, es más severo aún en sus apreciaciones: «Hasta los quince años, he detestado la escuela; después la he maldecido cordialmente». Y, a fin de que su opinión no fuese mal interpretada,

ha desarrollado sus razones en un artículo de la *Neue Züricher Zeitung*. El autor se defiende de haber querido atacar al personal docente de los establecimientos de instrucción que ha frecuentado; reconoce que sus maestros estaban generalmente bien dispuestos y bien preparados, algunos hasta eran particularmente distinguidos, y todos estaban animados de un santo entusiasmo por su vocación. Pero agrega: «Yo habría estudiado con más ardor que todos mis compañeros, si se me hubiera enseñado *lo que tenía necesidad de saber.*» Tal es el gran reproche que él dirige a la escuela, y confiesa que, si le dieran a elegir entre la clase y la prisión, la última obtendría, sin vacilación, su preferencia.

He ahí las críticas dirigidas por suizos a la escuela popular suiza. Indudablemente, no dan ellas más que una imagen muy desfigurada de nuestras instituciones escolares, y no podrían justificarse para todas las regiones de nuestro país. Pero prueban, con todo, que, cuando se trata de reforma, en *nuestra* organización es en la que hay que pensar, tanto y más aún que en la de los países vecinos.

Por otra parte, no hay que confundir; criticar por el solo gusto de hacerlo, es, en una democracia, síntoma de debilidad. Es deber de todos los ciudadanos investigar las causas del mal y contribuir a su supresión. *La democracia tiene la escuela que merece.* Esto es cierto igualmente respecto del personal docente, por el cual siente gran parte del pueblo una antipatía tan lamentable cuanto inexplicable. Y véase la contradicción: se desacredita al cuerpo docente, y, sin embargo, se continúa en cargar sobre él solo el cuidado de educar y de instruir a la juventud. Tales comprobaciones son propias para desalentar a los maestros y para perjudicar el buen funcionamiento de una clase. Se pretende que la escuela no es lo que podría y debería ser... Si tal es el caso, es preciso descubrir las causas que lo motivan, si la preparación del personal docente es insuficiente, que se la complete y mejore; si su reclutamiento es defectuoso, que se hagan los cam-

bios necesarios. Pero que no se contenten con desacreditar y criticar.

Por otra parte, los *Schülerjahren* de Graf, dan una campanada de diverso son. Según Gertrudis Bäumer, de Berlín, se ha exagerado mucho, probablemente, la influencia de la escuela: «Ella no puede ni garantizar, ni arruinar el porvenir del alumno, como lo han escrito algunos pedagogos. Cuando me remonto a los años de mi niñez y pienso en mis compañeros o en mí misma, me pregunto: ¿Acaso el maestro tal, el ramo cual del programa ha podido asegurar o destruir nuestra felicidad?... Nos hemos engañado profundamente al atribuir a la escuela una influencia tan grande, tan duradera».

He ahí, indudablemente, una apreciación errónea y tachable ella misma de exageración; pues la influencia de la escuela puede y debe prolongarse durante toda la carrera del hombre. Y es ésta una cuestión que no hay que perder nunca de vista. Pero es preciso permanecer dentro de los justos límites, y, como lo decía el pedagogo Cornelius, de Francfort, no se podría exigir de la escuela que dé a todos sus alumnos una educación enteramente completa: «Somos lo que la vida nos ha hecho».

Y después, no es solamente la escuela primaria lo que es preciso reformar; una buena parte de las críticas formuladas comprenden igualmente a la enseñanza secundaria, como nos hemos podido dar cuenta por la lectura que precede.

A este respecto, el Dr. Keller, de Winterthur, protesta con razón contra un régimen que priva al niño de toda libertad y ahoga en germen todo espíritu de iniciativa. Él también está convencido de que la escuela queda muy alejada de la vida práctica; los planes de estudios ignoran demasiado las circunstancias en medio de las cuales vivimos. Al lado de algunos ramos de cultura general obligatorios para todos, como son: alemán, francés, higiene, gimnasia, dibujo, economía política y doméstica, invenciones modernas, los programas secundarios debieran dejar sitio a enseñanzas facultativas: lenguas antiguas y mo-

dermas, matemáticas, física, química, ciencias naturales, geografía y geología. Desgraciadamente, las ideas de Keller esperarán largo tiempo su realización; estamos demasiado sometidos al imperio de la rutina para marchar resueltamente por vías nuevas. Y no obstante, el simple buen sentido lo indica: la verdadera educación intelectual es la que deja lugar al trabajo personal y voluntario.

IV. *Ramos de enseñanza, didáctica especial.*—1.º *El niño antes del período escolar.*—*El método Montessori.*—No es sólo la organización escolar propiamente dicha lo que es preciso reformar. Según María Montessori, la solicitud del educador debe alcanzar al niño enteramente pequeño. Aquí todavía se trata de adaptar los métodos a las circunstancias presentes. La educación debe estar basada en la observación del niño en sus actos espontáneos. Es, pues, necesario dejar al alumno la más completa libertad, que sea compatible con las consideraciones y miramientos que se deben a la libertad ajena; toda coacción extraña obstaculizaría el libre y pleno desarrollo de las facultades, objeto esencial de toda educación. Ahora bien: este desarrollo no es posible sino mediante el ejercicio personal despojado de toda traba. También la maestra debe *imponer* lo menos posible; su papel consiste más bien en estimular la actividad física e intelectual, poniendo a la disposición del alumno un material adecuado. La verdadera educadora concede mucho menor precio a la sumisión pasiva del niño que a su necesidad de ocuparse en jugar con objetos de su elección. El placer que experimenta en su trabajo, su deseo de ejecutar por sí mismo, su alegría cuando queda vencida la dificultad, he ahí los factores que debe guiar a la maestra.

María Montessori reprocha al sistema actual de educación que sea formalista y dogmático; la estrechez y la insuficiencia de los medios empleados retardan, dice, el desarrollo de las facultades en vez de favorecerlo.

Los resultados obtenidos por su método han causado sensación; sus ideas han sido

acogidas muy favorablemente en Inglaterra y en Norte América, en particular. Por el contrario, no han sido aplicadas en Suiza, al menos que lo sepamos, excepto en el cantón de Ticino, y en la *escuela modelo* de Bellinzona.

Por lo demás, nos parece que este nuevo método no puede, a la verdad, dar resultados positivos, si no lo practica un pedagogo de mérito; en manos de una maestra inexperta, creemos que debe producir decepciones seguras. Además, no vemos muy claro cómo podría convenir a alumnos de más edad. Pensamos más bien que favorece cierta debilidad del carácter, descuidando hacer un llamamiento a la voluntad del niño. Por fin, el material de enseñanza puesto a disposición de los alumnos, está elegido preocupándose especialmente del desarrollo intelectual; el lugar muy modesto reservado al juego no nos parece que justifique la importancia que se ha querido conceder a este nuevo método.

2.º *Enseñanza de trabajos manuales: ejercicios escolares.*—La reforma escolar considera los trabajos manuales bajo otro aspecto que anteriormente. Al principio se quería introducirlos en la enseñanza como un ramo aislado; hoy, el *principio del trabajo* es lo que, cada vez más, se tiene en cuenta solamente, como auxiliar de las diversas disciplinas del programa integral. Ed. Oertli nos demuestra, por ejemplo, cómo una lección sobre el hierro podría dar ocasión de reproducir por el modelado un horno de fundición, de indicar sobre un mapa los yacimientos del mineral; cómo un trabajo hecho a torno podría precisar las ideas del alumno sobre el funcionamiento de una hélice, sobre la acción del frotamiento, sobre el conocimiento de los diversos géneros de palancas. El trabajo manual completado por la enseñanza oral y teórica conduce a la observación y a la comprensión de la naturaleza, y despierta interés hacia todo lo que se refiere a la industria del hombre. «Toma en tus manos la herramienta, dice nuestro autor, estudia los materiales con que trabajas, y cien cuestiones o problemas nuevos que no presentías siquiera, se plantearán, que des-

truirán las ideas erróneas, las nociones mal precisas, adquiridas por el estudio de la sola teoría».

Es cierto que el trabajo manual, comprendido y practicado de esta manera, puede prestar señalados servicios en todos los grados de la enseñanza, y, sobre todo, en los primeros años de escolaridad. No obstante, la escuela secundaria puede también sacar de él un provecho directo por medio de experimentos de laboratorio, como complemento al estudio de la física y de la química, por ejemplo. Esta enseñanza hasta puede ser fácilmente combinada con la del cálculo y, sobre todo, con la de la lengua materna: todos los materiales recogidos en el curso de una excursión o en el jardín escolar pueden proporcionar el tema de útiles lecciones orales. En las escuelas medias y superiores, el principio del trabajo es menos directamente aplicable, atento a que las materias tratadas escapan con frecuencia a la observación, y que su representación exige conocimientos técnicos especiales. No obstante, se podrá remediar este estado de cosas creando colecciones en que los alumnos hallarán los materiales indispensables a un estudio profundo y serio.

Desgraciadamente, la organización actual de la enseñanza media no permite la realización de este programa. Oertli querría que todos los establecimientos secundarios, sin excepción, no aceptasen alumnos sino a partir del octavo año de estudios. La escuela primaria se haría así más independiente; tendría tiempo para inculcar a sus alumnos un minimum de conocimientos sólidos, y para preparar a los escolares a aprovechar más completamente de la enseñanza media.

3.º *La gimnasia y la nueva escuela de gimnasia.*—Gracias a la introducción de la nueva escuela de gimnasia, la cultura física ha recibido un impulso nuevo. La elaboración de este trabajo ha exigido numerosos años de investigaciones; las series de ejercicios han sido elegidas con esmero especial, y estamos ciertos de que el nuevo manual contribuirá a hacernos beneficiar de una enseñanza mejor compren-

didada y más metódica de la gimnasia; todo será en su conjunto provecho para los jóvenes suizos. Un curso central tuvo lugar en Berna del 22 al 28 de Setiembre de 1912. Los maestros de gimnasia de las escuelas normales y los directores de los cursos cantonales tomaron parte en él. La enseñanza se dió allí conforme a las nuevas instrucciones; su objeto, por lo demás, no varió sensiblemente. Se dirige siempre a fortificar la salud y la voluntad del alumno, a enseñarle a ser sufrido y a tener buenos modales, a tener el cuerpo más ágil y más flexible. Los medios difieren solamente.

4.º *Excursiones escolares.*—Como todos los pedagogos lo han notado, fuera de la clase es donde el carácter y la personalidad del niño se manifiestan bajo su aspecto verdadero. Así es que los diversos sistemas de educación han previsto todos la organización de paseos y hasta de viajes escolares. Estas excursiones aproximan a los alumnos y a los maestros, y dejan generalmente en el espíritu y en el corazón de los escolares impresiones y recuerdos más duraderos que las mejores lecciones recibidas en clase. Los alumnos de las escuelas de Basilea tienen cada año ocasión de visitar una de las regiones de nuestro país bajo la guía de un maestro de la ciudad, M. S. Budin. Este ejemplo fué seguido en Zurich; viajes de 5 días se organizaron allí por la Asociación de los maestros de gimnasia. Más de 300 alumnos, reunidos en grupos de a 20, participaron de ellos.

Casi todas las grandes localidades de la Suiza romana han creado, por su parte, entre la juventud masculina de las escuelas, sociedades de *Exploradores*, a imitación de los *Boy Scouts* de Inglaterra y de los *Pfadfinder* de Alemania.

5.º *Educación artística, literatura infantil, decoración mural.*—La escuela moderna no puede dejar a sus alumnos ignorar todo el arte y todos los goces que procura. La enseñanza de la historia, por ejemplo, completada e ilustrada por la imagen, se presta perfectamente a la educación del gusto. Los periódicos destina-

dos a la infancia, pueden prestar también útiles servicios en ese dominio. Citemos en particular el *Monatsschrift*, de G. Fischer y J. Reinhart, que se dirige a los alumnos de las clases superiores; el *Jugendborn* y el *Hinderfreund*, destinados a las clases inferiores. En lo que concierne a la decoración mural de las salas de escuela, se probó un ensayo práctico, en estos últimos años, por el profesor Markwart, en el Gimnasio de Zurich. En este dominio, el ideal sería poseer cuadros que pudiesen convenir igualmente a la enseñanza intuitiva, tales como los del profesor Bollmann, de Zurich, que tienen por objeto esencial hacer conocer a los alumnos los lugares históricos más célebres de nuestra patria.

6.º *La escuela complementaria y la cultura nacional.*—Los alumnos de la escuela primaria son generalmente demasiado jóvenes para seguir con provecho la enseñanza de la instrucción cívica. Y, con todo, no se podría admitir que, en un Estado democrático, los futuros ciudadanos entrasen en la vida activa ignorando todo o casi todo lo que se refiere a sus derechos y a sus deberes. La escuela popular no puede desinteresarse de la educación cívica y remitirse de este cuidado al azar, o a los diversos partidos políticos; ella sola puede cultivar el sentimiento nacional fuera de toda influencia extraña. Lo debe hacer tanto más cuanto que ciertos hechos recientes han podido hacer creer que nuestra independencia política y económica estaba amenazada; lo debe hacer también a fin de interesar a los jóvenes ciudadanos en las manifestaciones de nuestra vida pública. Es un hecho que no puede negarse: el sentimiento cívico se embota, se enerva y, en muchos, la fibra patriótica no vibra ya. Para despertar el sentimiento nacional, el profesor Luginbühl preconiza la creación de sociedades de jóvenes en cada aldea y en los diversos barrios urbanos. Estas asociaciones, que se organizarían por sí mismas, estarían encargadas por la administración comunal de colaborar, por ejemplo, en la vigilancia de los bosques, en la creación de los nue-

vos medios y vías de comunicación, en el desarrollo de los deportes, de la gimnasia, del canto.

Un movimiento análogo se esboza en el imperio alemán, donde el mariscal von der Goltz ha fundado, en 1911, una liga poderosa ya: la *Joven Alemania*. Esto es para nosotros una grave advertencia. La educación cívica tiene derecho a toda nuestra solicitud, y no podríamos apoyar demasiado los esfuerzos tentados en nuestro país por encender y restaurar el sentimiento patriótico. En esto se emplea un diario popular: *Le Drapeau suisse*.

(Concluirá.)

---

UNA CONFERENCIA,  
por M. Henri Bergson (1).

---

Ante todo, dejadme que os manifieste mi alegría de hallarme entre vosotros y mi gratitud por vuestra amable invitación. Hace ya tiempo que me fué hecha, y ha pasado, por decirlo así, por dos fases sucesivas. Fué primero una invitación que los estudiantes dirigieron al profesor de filosofía. Al recibirla, me sentí conmovido, regalado, mas no sorprendido. No fué para mí una sorpresa, porque ya estoy algo acostumbrado a que donde quiera que voy, los estudiantes me traten como a un camarada. Sin haberme visto nunca, sólo por haberme leído, adivinan que soy un viejo estudiante. ¡Y tienen mucha razón! La filosofía, según yo la entiendo, exige que no se pierda nunca la disposición de espíritu en que estáis vosotros en la Universidad, que no se retroceda nunca ante el estudio de un nuevo objeto, y aun de una ciencia nueva. El filósofo, en mi concepto, es, ante todo, el hombre que está siempre dispuesto, cualquiera que sea su edad, a volver a ser estudiante. Y es que aun en filosofía, no debe hablarse más que de lo que se sabe; y aun en filosofía, no se sabe una cosa hasta que no se ha aprendido. Durante mucho tiempo, es cierto, fué el filósofo

---

(1) Discurso pronunciado en la Residencia de Estudiantes.

un hombre que para todo tenía respuesta, que asentaba unos principios simples, y deducía de ellos la explicación de lo real y de lo posible. Así construía un sistema, de hermosa arquitectura acaso, pero necesariamente frágil. Venía luego otro filósofo, quien, con otros principios, labraba un nuevo edificio sobre las ruinas del primero. Concebida de esta suerte, la filosofía corre el riesgo de tener siempre que volver a empezar; muchos pensarán que es un mero entretenimiento del ingenio, una especie de juego, y que la ciencia sola es un trabajo serio. Bien distinta es la idea que debemos hacernos de la filosofía. Es ésta una investigación, cuyo método difiere, en algunos puntos, del método de la ciencia positiva, pero tan susceptible de precisión y de rigor como la ciencia misma. Pero el filósofo deberá resignarse, como el científico, a no estudiar más que un corto número de puntos, a no plantear más que un corto número de problemas; sólo con esta condición obtendrá resultados duraderos. Otros filósofos continuarán su labor; y así la filosofía, como la ciencia, se hará en colaboración, y progresará indefinidamente, en lugar de tejerse y destejarse sin cesar como la tela de Penélope. La unidad de la filosofía ya no será la de una cosa hecha, como la de un sistema metafísico; será la unidad de una continuidad, de una curva abierta que cada pensador prolongará, tomándola en el punto en que otros la dejaron. Pero la filosofía, así concebida, si no exige ya que el filósofo tenga genio, requiere, en cambio, una labor mucho más prolongada, un esfuerzo mucho más penoso que si se tratara simplemente de construir un sistema metafísico con la dialéctica por instrumento y las imaginaciones por material. Pues el método filosófico, tal como yo me lo represento, comprende dos momentos e implica dos acciones sucesivas del espíritu. El segundo momento, el acto final, es el que yo llamo *intuición*, un esfuerzo muy difícil y muy penoso, por medio del cual se rompe con las ideas preconcebidas y con los hábitos intelectuales hechos, para colocarse simpáticamente en el interior de la realidad. Mas antes de

que sobrevenga esta intuición, que es la operación propiamente filosófica, es necesario un estudio científico de los contornos del problema. Ahora bien: esos contornos pueden ser de los más inesperados. El que emprende una cierta dirección filosófica, no puede saber de antemano cuáles van a ser los problemas científicos que encontrará en su camino, y que deberá profundizar para seguir adelante. Podrán ser problemas de mecánica, de física, de biología, de sociología, de una ciencia cualquiera —. Pero ¿y si no es matemático, o físico, o biólogo, o sociólogo? — Tendrá que llegar a serlo —. Pero eso no se hace en un día —. Ciertamente no; eso puede exigir años; pero el filósofo consagrará a ello los años que hagan falta. Por eso decía yo que el filósofo debe estar dispuesto en cualquier momento de su carrera, a volver a ser estudiante. Ignoro, por mi parte, si soy filósofo; pero sé bien en qué punto me hallo en este momento. El desarrollo de las conclusiones a que he llegado hasta ahora, me ha situado frente a un problema nuevo, y este nuevo problema me ha puesto en el trance, si quiero obtener su solución, de emprender estudios nuevos para mí. ¿Que no consigo alcanzar su término? Pues entonces liquidaré cuanto pueda tener aún que decir acerca de los problemas a que he dado ya la vuelta; pero sobre problemas nuevos nada escribiré; nunca se está obligado a hacer un libro.

Pero hasta ahora sólo he hablado de la primera fase de la invitación, y, a este propósito, me he dejado ir a un comentario, quizá demasiadamente largo, de la relación que establezco entre el filósofo y el estudiante. He aquí que vengo a Madrid; y no vengo solo, como acaso lo creísteis primero, sino acompañado por varios de mis colegas del Instituto de Francia, pertenecientes al mundo de la ciencia y del arte. Y, en consecuencia, no sólo habéis deseado recibirnos a todos juntos, sino que habéis querido no ser vosotros, los estudiantes, los únicos que nos recibieran; habéis ensanchado el marco de vuestra invitación; habéis convocado aquí a los más eminentes representantes de la política, de la

ciencia, del arte y de la literatura. Nos hacíais con ello un gran honor, que de antemano nos ha conmovido. Mas, en el momento de penetrar aquí, otro sentimiento ha venido a sumarse al primero, sentimiento muy dulce. Sumidos en una atmósfera de cordialidad, hemos creído sentirnos levantados, al mismo tiempo, por una ola de simpatía. Y bien comprendíamos que esta simpatía no se dirige únicamente a nuestras personas. Diríjese también—diríjese sobre todo, así lo esperamos— a lo que nosotros representamos aquí. A través de nosotros, por encima de nosotros, se dirige a Francia.

A Francia, la que por su parte ama a España. A Francia, cuya admiración siempre fué grande por el arte español, por la literatura española, por todas las contribuciones que España ha aportado a la ciencia, a la filosofía, a la civilización. Ninguna nación está mejor dispuesta para comprender la vuestra, para simpatizar con las corrientes de pensamiento y de sentimiento del alma española — alma que siempre estuvo bien viva; pero que está más viva hoy que nunca, y cuya actividad, en todos los campos, va camino de una renovación.

Mucho se ha hablado de esta simpatía y admiración recíproca que siempre ha existido entre ambas naciones, aun en las épocas en que las circunstancias políticas no las unían. Pero, ¿hanse profundizado bastante las causas?

Decía Aristóteles que la amistad sólida está cimentada en la virtud. Referíase a la amistad entre individuos. Pero otro tanto podría decirse de la amistad entre naciones. No puede haber simpatía profunda entre dos naciones, no puede siquiera haber comprensión recíproca, sino en la medida de la elevación moral que tienen una y otra.

Esta elevación moral la encontramos en vuestro arte, en vuestra literatura, en vuestra historia. Hasta en el libro inmortal en que Cervantes, cuyo aniversario celebráis este año, ha ridiculizado la caballería, adivínase, siéntese desde el principio hasta el fin, un continuo homenaje al espíritu caballeresco. Inmanente en el alma es-

pañola hay un ideal de generosidad, que es también el nuestro. He ahí por lo que podemos comprendernos y simpatizar.

Algunas naciones son naciones nobles. Llamo «nobles» a las naciones que han conservado algo del ideal caballeresco, que anteponen el derecho a la fuerza, que creen en la justicia y conocen la generosidad. Francia y España son de esas naciones.

Así como hay una cota de altura material para los diferentes lugares del planeta, también hay una cota de altura moral para los diferentes pueblos que lo habitan. Éstos están situados moralmente en niveles distintos. Las naciones cuyo nivel moral es idéntico, las naciones situadas a una misma altura moral, en un mismo plano moral, están destinadas a encontrarse y a marchar juntas.

No quiero decir que las cuestiones de interés carezcan de importancia en las relaciones entre los pueblos. Pero, en primer lugar, son cada vez menos decisivas, conforme se va ascendiendo en la escala moral de las naciones. Y, además, donde no haya más que una comunidad de interés, necesariamente accidental, no podrá ser duradera la unión y estrecho el lazo; mientras que, donde hay una comunidad de elevadas aspiraciones, donde hay estimación y simpatía recíprocas, se acabará siempre por encontrar intereses comunes; y este terreno común, una vez hallado, no cesará de agrandarse. Tal es el caso, seguramente, de Francia y de España.

Una señal de esta amistad es para mí, repito, la reunión de hoy. Saludo cordialmente a todos los que se han congregado aquí. Unos — estudiantes — representan la España de mañana. Otros — hombres ilustres — son la España de hoy, la España de que antes hablaba diciendo que está animada de una nueva vitalidad. Nuestro vocablo francés «juventud» tiene una doble significación: designa el conjunto de los jóvenes y expresa también una cierta disposición del alma, un ardor y un aliento. Dejadme que tome esa voz en sus dos sentidos y que salude a un tiempo en sus estudiantes y en sus hombres ilustres, a la juventud española.

DISCIPLINA Y REBELDÍA<sup>(1)</sup>

por D. Federico de Onís,

Catedrático de la Universidad de Salamanca.

*Juventud, divino tesoro.*—No habrá una hora mejor para que el hombre se pare a reflexionar sobre el sentido de las edades de la vida humana, que esta hora grave y melancólica que señala la mitad del camino de la vida. Sólo entonces puede uno sentarse al borde del camino, como en lo más empinado de una cuesta, dominando a la vez la perspectiva de las dos vertientes; único momento en que el recuerdo de lo que no volverá y la esperanza de lo que no ha venido todavía, se funden e integran en un sentimiento único, que produce en nosotros un estado de ánimo de máxima fortaleza, comprensión y seguridad. El momento presente y el pedazo de tierra que pisamos con nuestros pies, encierran en sí todos los momentos pasados y venideros en su pleno sentido; porque en esta revisión y previsión fundidas e indivisas adquiere sentido nuestra propia vida. Tras los caminos trillados por donde hemos ascendido a la cumbre, se abren las posibilidades infinitas. Y el hombre, seguro y consciente de sí, toma su rumbo a veces a través de lo desconocido. Lleva ante sí la fe, pero le sigue la melancolía.

Tenemos la sensación de que algo irreparable acabamos de perder para siempre, en este momento en que hemos conquistado todo aquello adonde se dirigía nuestro esfuerzo de los años juveniles: cuando poseemos todo lo que en ellos nos faltaba. Y, sin embargo, no hemos perdido nada; porque nuestra juventud no era ni poseía nada definido y concreto. Era precisamente la indefinición, la inconcreción, la aspiración a todas las cosas, el movimiento inicial de todas las direcciones, la pura posibilidad. Nada acaece en la vida del joven tan importante y decisivo para él y para los demás como este simple hecho de ser joven, es decir, de no ser todavía.

(1) Extracto de la lectura dada por el autor en la Residencia de Estudiantes, y publicada íntegra por este Centro.

Vive el joven hacia dentro cuando él cree que vive hacia fuera; su sensación de derramamiento en la vida corresponde a la realidad de que la vida le inunda. La vida le penetra por todos los poros: le informa, le crea; porque esta acción constante de la vida exterior despierta las débiles reacciones de su personalidad naciente. Cuando la personalidad llega a ser algo definido y distinto, capaz de afirmarse frente a todo, su modo normal de ser y de vivir consiste en vivir hacia fuera, en salir de sí misma en una acción determinada sobre la vida exterior. En este momento, el valor de la vida del hombre se encuentra fuera, en aquellas cosas que son la extensión de su personalidad; en sus relaciones activas y fecundas con el mundo exterior, donde ha encontrado expresión el impulso genuino de su originalidad.

Adiós, entonces, ¡oh juventud, tesoro divino! Adiós el saltar superfluo de la fuente serrana, más ágil en cada cascada, más llena en cada remanso; que recibe de todas partes las aguas claras de los manantiales y la caricia suave del aire y de la luz. Has llegado ya, fuente serrana, humanidad juvenil, al ancho valle de las tierras sembradas y de las casas con maquinarias, donde se levantan presas que te arrastrarán para deshacerte en polvo acuoso contra la rueda de los molinos, o te tenderán deshecha en barro sobre los surcos abiertos. Darás otros frutos que no tú misma: cada una de tus gotas se romperá para que ande un punto la piedra moledora, o se transfigurará en el verde lozano de la caña vibrante. No hay más camino para huir que el camino sin caminos del cielo: la misma fuerza interior que arrastra a sus hermanas por la pendiente, es la que hace ascender a aquellas otras que un rayo de sol ha traspasado con su fuego; aquellas que surcan el cielo en caprichosas y proteicas nubes, para en un vuelo rápido volver al seno de la tierra opaca. Si quieres vivir y vibrar un momento, gotita de agua clara de la serraña, has de tomar un cauce: el cauce del regadío, el cauce del molino, el camino abierto del cielo. Vivirás en un momento la eternidad, porque al morir darás vida a

otra cosa. Y así tu muerte será una resurrección.

*El descubrimiento del mundo.*— Sin duda, mucha parte de la melancolía que sentimos desde que la juventud nos abandona, nace de pensar que ya no veremos nada nuevo bajo el sol. Nada que no estuviera o no pudiera estar en nuestra previsión del mundo. Y, antes, cada día traía su milagro; la vida era una sorpresa constante; todo era nuevo bajo el sol.

Para el joven, como para el niño, cuanto le acaece, acaece por primera vez. El mundo es un presente divino que se goza sin más esfuerzo que abrir los ojos ante su hermosura, siempre nueva. Los ámbitos del cielo y de la tierra están poblados de dioses propicios que velan eternamente sobre nuestra vigilia y nuestro sueño. Si nos quedamos dormidos al raso, no faltarán unas palomas misteriosas que cubrirán de ramaje nuestro cuerpo inerte, reservándonos, como a Horacio, para nuestros altos destinos. ¿Quién es tan desgraciado, siendo joven, que no tenga altos destinos que cumplir?

Todo era nuevo, en este viejo mundo, bajo el sol y los dioses propicios. El presente luminoso arrojaba impenetrable sombra de inconsciencia y de olvido sobre el pasado y sobre el porvenir. Quedaba excluida de nuestra emoción extática toda pregunta sobre nuestra significación y nuestro destino. Nos sentíamos vivir, y nos bastaba con eso.

Pero un día — que señala el principio de la juventud — se inició en nosotros el descubrimiento de nosotros mismos, la sensación del propio yo con sus propios límites; y en consecuencia, se desvaneció, como un sueño, la indiferencia del mundo. No viene ya todo de fuera. Las cosas huyen y se recogen, hoscas, en sí mismas. Y el vacío que dejan en nosotros las cosas de que antes nos sentíamos llenos, es henchido por una ola de algo vago y desconocido, que brota de nuestra entraña y quiere derramarse sobre ellas. No las pedimos nada; no queremos sino salir de nosotros para darnos a ellas. Porque hemos comprendido bien entonces que sólo darnos, entregarnos es vivir.

Al romperse la indiferencia del mundo y derramarse sobre él nuestro anhelo con los brazos tendidos, el mundo ha arrojado, como una máscara, la realidad única en que se nos ofrecía, y las cosas se han transfigurado. Bajo la sobrehaz en que antes se envolvían, ocultaban otra realidad secreta con que se nos entregan ahora cuando nos damos a ellas. Y hemos llegado así a comprender que cada cosa, todas las cosas, son insondables e inagotables, que hay otras luces además de la del sol que pueden iluminar el mundo. Y estas luces que descubren las realidades escondidas, se encienden en el foco de nuestro corazón; son ellas mismas nuestra realidad, insondable e inagotable también.

Vivir ahora ya es buscarse en las cosas y buscar a las cosas en sí. Nosotros sin ellas, y ellas sin nosotros, carecemos de sentido. Cada hombre es un universo: con nosotros nace, en nosotros se crea y con nosotros muere un universo único, individual, impenetrable. Hay en cada uno de nosotros algo inalienable, que nada podría sustituir. Y conforme se nos revela el misterio del mundo, se nos revela también el misterio de nuestra individualidad. Cada día descubrimos un nuevo tesoro oculto en nuestras entrañas, cada noche vemos nuevas estrellas en nuestro cielo.

Puede acontecer que este descubrimiento del amor universal, como alma del mundo y de nosotros mismos, haya brotado de la chispa inicial del amor humano: desde aquel momento en que quedamos, sin saber por qué, suspensos y temblorosos, ante unos ojos cándidos, reveladores de un abismo de misterio.

Pero, sea como quiera, no hay nada tan vago ni tan confuso como estos primeros pasos en la revelación del mundo interior y exterior: como esta iniciación en el amor. Lo que sabemos de las cosas, lo que sentimos de ellas, no es nada comparado con lo que sabremos y sentiremos después. Con el aprendizaje de los años llegaremos a una capacidad de sentir, de pensar y de obrar, insospechadas. No daríamos nada por volver a poseer aquellas cosas primeras, exhaustas ya de emoción; daríamos en

cambio el alma al diablo por volver a vivir aquellos momentos, por volver a ser como éramos entonces. Todos cambiaríamos los goces intensos y complejos que el amor pueda hoy ofrecernos, por la emoción de aquella primera mirada, simple y atónita, de los ojos cándidos. Todos cambiaríamos nuestra ciencia del mundo y del hombre, por aquellas primeras verdades elementales en que empezamos a entrever el orden y claridad del mundo; aquellos primeros conocimientos que a un hombre niño, como Walt Whitman, le produjeron tal emoción, que prefirió suspender allí sus estudios para pasarse la vida cantándolos en cantos extáticos. Nuestra emoción actual ante las más profundas y humanas obras de arte, la cambiaríamos por la emoción que nos produjeron aquellos versos o aquella novela que ahora no podríamos soportar. Y no es puerilidad, amigos míos, esto; no es que cualquiera tiempo pasado sea mejor. La calidad de aquellas emociones es realmente única e incomparable. Porque, cuando amamos por primera vez, es el amor a quien descubrimos para siempre; cuando leemos los primeros versos, descubrimos la poesía; cuando adquirimos el primer conocimiento, descubrimos la verdad. Mundos amplísimos e inagotables, a cuyas costas hemos tocado simplemente, sobre cuyo suelo hemos de sustentarnos y vivir; mundos desconocidos, y, por lo tanto, no gozados; pero en los cuales, cada paso que damos podrá proporcionarnos un conocimiento y una emoción cada vez más intensos o más nuevos, pero nunca ya otra hora como aquella de supremo estupor, en que surgió de la nada, ante nuestros ojos, la visión cercana de sus primeros árboles, y la promesa de aquella lejanía, a la que no se veía el fin.

*La orientación pura.* — La juventud, balbuciente y aturdida, no sabe decirse lo que quiere, apenas sabe querer. Confusa ante la muchedumbre de los caminos, ante las voces amables que de todas partes la llaman, ante la variedad de los ejemplos seductores, marcha, como en ensueños, sin saber dónde va, con paso vacilante e inseguro. Y el alma juvenil, que se siente con-

fusamente arrastrada a entregarse a todas las cosas, siente también una fuerza interior que le impele a adueñarse de ellas.

Estas dos propensiones contradictorias son las que engendran y regulan todas las acciones y reacciones de la vida juvenil; las que producen el entrecruzamiento de la individualidad y el mundo exterior, que determina el nacimiento y desarrollo de una personalidad humana. A ella se llega mediante el nacimiento y desarrollo del sentido de la propia orientación.

Llamo yo orientación pura, aquella que busca el oriente mismo, el punto ideal que da sentido a todos los caminos y a todas las direcciones, sin previa exclusión de alguno, el sentido mismo de la vida humana.

Nadie se orienta en la quietud; para orientarse, hay que empezar a caminar sin saber hacia dónde, sólo con saber que se camina hacia arriba, hacia puntos de más amplios horizontes. Y así, el joven empieza a caminar por los caminos que encuentra al paso; sigue las sendas trilladas que se abren a sus pies. Sendas que ha abierto la huella de legiones humanas innumerables: que ahora mismo es cruzada, no por caminantes solitarios y abstraídos, sino por tropeles ruidosos, que estrechan los brazos apenas conocidos, y sueñan juntos el destino común. Y así son vividas esas sendas, como si se vivieran por primera vez.

Vive el joven, como nuevas, las vidas ajenas; todo aprendizaje es una repetición, es un volver a andar: volver a vivir, a saber, a sentir, en incesante renovación, lo que otros hombres han vivido, sabido y sentido. Y esta repetición puede considerarse propiamente como una recreación: la única forma de actividad posible a quien carece de personalidad, de originalidad; y el único camino para llegar a descubrirlas y desarrollarlas. Sólo aprendiendo a ser otros, puede llegarse a ser uno mismo.

Sube siempre, pues, ¡oh juventud!, sin propósito fijo, sin saber a dónde vas, sin espera de premio o de conquista. No te aferres a un camino que no es tuyo. Cuando descubras el oriente, verás que tu camino estaba en ti, y no fuera. En ti está tu sentido, tu dirección, tu posibilidad. Y el

premio y la conquista de tu caminar serás tú mismo; la conciencia de tu porvenir, tu libertad. Pero has de marchar con el alma enteramente abierta, esponjada por el deseo, ablandada por el amor, para que no sea baldía tierra, sino tierra amorosa, donde tu semilla en su día florezca y fructifique, y con ella las demás semillas que el mundo al paso deposite en ti.

*La orientación impura.*—Pero se oye decir: el hombre no llega a cerrar nunca el círculo de sus posibilidades; su vida es una orientación perpetua.

Hay una diferencia esencial en el sentido que podemos dar a esta frase, desde el momento que considerábamos como linde de las edades, aquel momento en que la personalidad plena se siente capaz para la acción fecunda, para la producción; cuando se vierte sobre las cosas, imprimiendo en ellas su sello; cuando crea los hijos de su carne y de su espíritu. Hasta entonces, el sentido de la vida gira en torno a la orientación; desde entonces, en torno a la acción personal, fatalmente limitada. Vivir el joven, es aspirar a serlo todo; vivir el hombre, es resignarse a ser uno definido y concreto. Resignación: he aquí el fondo de toda religiosidad: aceptación confiada de la tragedia de nuestro destino. Fuera no hay más que la frivolidad o la desesperación, formas negativas ambas del espíritu religioso: único con que se puede encarar el problema de nuestro último destino.

Pasada la juventud, el seguir aspirando a serlo todo—generosa aspiración, al parecer—, denota tan sólo impotencia, y falta, más que sobra, de personalidad. La personalidad fuerte prefiere el dolor a la nada; y, arrostrando la dolorosa renunciación y limitación que la producción exige, se entrega a ella, poniendo en su limitada labor aliento de eternidad. Nuestra obra es nuestra virtud, nuestra eficacia, nuestra realidad; ella misma nos sustenta y da vida, porque ciertamente cada uno es hijo de sus obras. Sólo desde lo limitado y lo concreto tiene sentido humano la aspiración a la infinitud.

El que aspira a poseer todas las ciencias, no posee ninguna; porque lo que se llama

cultura general, no sólo no es ciencia, sino que es la antítesis de la ciencia; pero si poseemos una ciencia, una parte la más pequeña de la ciencia, poseemos en ella el valor último y humano de la ciencia. El que aspira a amar a todas las mujeres amables, no ama a ninguna; porque el frívolo mariposeo del amor, no sólo no es amor, sino que es la antítesis del amor; pero si amamos a una mujer, sentiremos en nosotros la infinitud del amor humano. Poseemos la ciencia y la mujer cuando los convertimos en nosotros mismos, en carne de nuestra carne y espíritu de nuestro espíritu, en extensión de nuestra personalidad, en producción original: cuando tenemos hijos con ellas. Y acción y producción es limitación necesaria y fatal.

La orientación en la virilidad es, pues, el sentido de la propia y genuina limitación; la polarización de todos los elementos de nuestra conciencia y de nuestra actividad posibles sobre un punto, nuestra obra, que encerrará, no sólo lo que en nosotros haya de acabado y perfecto, sino que llevará en sí la radiación infinita e inagotable de nuestras aspiraciones. La orientación en la juventud es la dispersión por la vida multiforme y varia; el puro ensayo de todas las posibilidades; el proceso por el que se llega, a través de todo lo ajeno, al descubrimiento del propio yo.

*Disciplina y rebeldía.*—De esta distinción esencial nacen modos diferentes de valorar los actos individuales, según se trate de la juventud o de la edad madura. No pedimos a la flor las cualidades del fruto.

El valor de la juventud estriba en todo aquello que es promesa de una virilidad fecunda. Y ya hemos visto cuál es el camino para llegar a esta meta. Ya sabemos que es inútil para los jóvenes el dicho evangélico: por sus frutos los conoceréis; sólo podríamos decir: por sus flores conoceréis sus frutos de mañana.

Si en un hombre su valor está en su acción, en un joven está en su orientación; pues sólo del mayor logro de ésta depende la eficacia y la virtud de aquélla.

Será, pues, una juventud plena la que

haya realizado, de un modo más rico y más perfecto, el entrecruzamiento del mundo exterior y de la individualidad original que constituye una personalidad humana. A ella se llega mediante el equilibrio de las dos fuerzas radicales que determinan toda nuestra vitalidad: de una parte, la tendencia a dispersarse en el mundo ajeno, el anhelo de querer todas las cosas; de otra parte, la conciencia de la propia originalidad, el anhelo de querer ser uno mismo. La primera de estas fuerzas se traduce en un sentimiento de amor, de admiración, de sumisión—un sentimiento de disciplina—, que mantiene nuestro espíritu abierto a todos los influjos exteriores. La segunda se traduce en un sentimiento de defensa o de acometividad—un sentimiento de rebeldía—, que aspira a afirmar la propia individualidad, a libertarse de las cosas dominadoras, dominándolas.

Disciplina y rebeldía son dos términos confusos de la lengua usual que se aplican a actos de muy inseguro valor y significación; pero en los cuales descubriríamos manifestaciones positivas o negativas, morales o inmorales, de cada una de las dos actitudes del espíritu en que se resuelve la vitalidad juvenil. Podrían, pues, elevarse—disciplina y rebeldía—a conceptos que recogieran los dos modos en que se descompone la actuación personal en esta edad de la formación del hombre: de una parte, la capacidad de recepción de los impulsos del mundo; y de otra parte, la capacidad de reaccionar sobre ellos según los impulsos genuinos y distintos en que se anuncia nuestra individualidad. El grado de intensidad de estas capacidades y, sobre todo, la proporción entre ellas, determinan el grado diverso de humanidad que los jóvenes alcancen, el mayor o menor logro del desenvolvimiento de su personalidad. La falta de desarrollo de cualquiera de las dos, será la causa de la juventud abortada, que seguramente fué la de aquellos hombres que no han encontrado el sentido de su orientación; lo mismo los que vemos definitivamente desorientados, que los que creyeron orientarse demasiado pronto, y arrastran una vida al

parecer segura y eficaz; extremos ambos que denotan falta de personalidad. No hay personalidad fuerte, sino tras una juventud al parecer pródiga y desperdigada, capaz de vivir intensamente el campo multiforme y variadísimo de la vida, con tal de que no se pierda un punto, no más que un punto firme, un centro de gravitación, un sentido original de vivir la propia vida; menos todavía: un simple anhelo de vivirla por sí mismo.

Sin espíritu de disciplina, es decir, sin amor, sin admiración, sin sumisión y respeto a la ley de cada cosa, a la ley de todas las cosas, no hay espíritu de rebeldía, es decir, conciencia de la propia ley; hay sólo, con apariencia de tal un castillo roqueño, sin puertas y ventanas, que encierra el aire podrido de la hostilidad, de la envidia y del rencor. Sin espíritu de rebeldía, en cambio, no hay disciplina; hay sólo, con apariencia de tal, la innoble sumisión a los poderes externos. Sólo puede uno sentir respeto hacia las demás cosas, cuando siente la demanda de respeto para sí mismo.

*Los padres y los hijos.*—Pero hay entre nosotros y el mundo un elemento humano que es como la atmósfera en que mundo y nosotros estamos envueltos. De ella respiramos, en ella nos movemos, y sólo a su través las cosas son consistentes y visibles. Ella hace nuestros ojos a la visión; y si fuera posible que saliéramos de ella, quedaríamos enteramente ciegos.

Esta atmósfera es la cultura, la obra del humano espíritu, acumulada de generación en generación y transmitida a través de una tradición eterna. El mundo que se abre ante los ojos humanos que le miran por primera vez, no es siempre el mismo; vemos el mundo de nuestros padres, que ya no es el de nuestros abuelos, y a nuestra visión será incorporada nuestra obra como elemento nuevo que entregaremos a nuestros hijos.

El espíritu humano de que es depositaria la generación que nos ha engendrado, es nuestro padre, es el engendrador de nuestra visión del mundo y, con ella, de nuestra obra.

Recibimos el mundo a través de nuestros padres, de la generación toda que nos ha engendrado y a la que enlazamos con el porvenir; y, sin embargo, la formación de cada generación en el seno de la precedente, ofrece siempre un carácter de lucha y de combate. La lucha entre los padres y los hijos, entre los maestros y los discípulos, es algo que se da constantemente en la vida del hombre, es la forma normal de la convivencia de dos generaciones. Lo que hay de nuevo en el mundo que alienta por nacer, surge como reacción y protesta contra el mundo de donde nace; y lo que de viejo hay en éste, se defiende tercamente de morir. Y he aquí cómo la disciplina reduce las nuevas creaciones a la tradición humana, y la rebeldía las hace posibles y las afirma para siempre incorporadas a la tradición.

En esta lucha noble y fecunda, sin la cual no habría progreso humano, se consume y apura lo que de inhumano hay en ambas generaciones combatientes. Es muy común que el padre y el maestro aspiren a formar a los jóvenes, como Dios al hombre en el paraíso, a su imagen y semejanza; y si aspiran, sin duda, a un progreso, a que el joven sea mejor que ellos, a lo que aspiran en realidad es a que el joven sea lo que ellos hubieran querido ser. No comprenden que el valor de un individuo o de una generación consiste en su originalidad, en ser distintos, en que sean como ellos quieren ser.

No podemos—padres y maestros—, en nuestras relaciones con la juventud, excitar ciegamente a la disciplina, sino en servicio de la rebeldía. Hemos de mantener rigurosamente aquélla, para que ésta sea humana y fecunda. No estorbemos el logro de ésta con nuestra incompreensión, con nuestra falta de respeto a la personalidad ajena; respeto que nunca ha de ser tan exquisitamente observado como ante el espectáculo sagrado de una personalidad naciente.

Ante la nueva generación, cuyo valor está en la promesa que entraña de ensanchar nuestro mundo con nuevas iniciativas, de abrir nuevos caminos en el mundo

de la actividad humana, no sólo hemos de sacrificar muchos de nuestros hábitos más arraigados, sino que hemos de hacer flexibles y tolerantes muchas de las normas más elevadas y más firmes de nuestro mundo moral. Pensemos que a ellos les toca ensayar un nuevo mundo más amplio y comprensivo que el nuestro, y que al ensayo no se le puede pedir la pureza y consistencia de la realización.

Tolerancia y amor para todo germen de algo nuevo, para los ensayos vacilantes y confusos en que se anuncian realidades desconocidas. Con este espíritu debemos mirar a la juventud, que es el porvenir. Y el porvenir es la libertad.

No pongamos, con nuestro miedo, miedo en su corazón. El miedo es la muerte, la sensación que tenemos los hombres de que empezamos a morirnos. Y la fuerza de la juventud ha de ser la fe en la vida, la fe en sí mismos.

No busquemos subterfugios para engañarnos a nosotros mismos, ensayando el miedo, socapa de prudencia. Cuando no ya los poetas—espíritus perturbadores— sino los pedagogos—hombres de toda nuestra confianza—consideran a la vida como la gran madre educadora de los hombres, tratamos y trata la pedagogía de regular la vida, de dirigir los contactos de la juventud con ella, de administrar sabiamente su posibilidad vital. Pero la vida es, por fortuna o por desgracia, lo que no cabe en nuestras cabezas, lo imprevisto, lo misterioso, lo espléndido de posibilidades y recursos, lo momentáneo y pasajero, lo que nunca es igual, lo que no es lógica, ni ética, ni estética. Si tuviéramos que vivir un segundo según nuestra conciencia cultural, nos disolveríamos súbitamente en la nada. La vida, cada momento que se vive, es un acto de fe, para el que no puede ayudar otra voluntad. Y el que quiera la vida así, que la tome, y el que no, que la deje.

¡Tolerancia y amor para la vida, madre del espíritu! Los caminos de la vida son muy otros que los de nuestras concepciones ideales. Al volver de noche a recogerse en casa, tras una correría bajo el cielo

más puro, puede traer el joven la cabeza llena de ensueños, aunque traiga los pies manchados del barro del camino.

Pero, en este siglo de honda preocupación pedagógica, parece que nadie quiere limitar el campo de la receptividad juvenil. Que conozca todas las doctrinas hasta que encuentre la que satisfaga a su inteligencia, libre para la elección: he ahí un axioma de la pedagogía moderna. Idéntico espíritu de libertad se ha llevado a los varios aspectos de la vida individual. Nadie cree, por ejemplo, lícito imponer el amor, sino que se recomienda el trato de las mujeres hasta hallar la elegida por nuestro corazón. Pero parece que hay en el fondo de estas normas la imposición de mantenerse reservadamente ante ellas—mujer o doctrina—sin entregarse a ninguna hasta tener plena conciencia de la elección. Yo creo, en efecto, que el aprendizaje de nuestra inteligencia consiste en una peregrinación de doctrina en doctrina, como el aprendizaje de nuestro corazón en una peregrinación de mujer en mujer. A través de los demás, ya lo he dicho y lo han dicho ciento antes que yo, se encuentra uno a sí mismo. Pero la verdad que busca nuestra inteligencia, y la mujer que busca nuestro corazón, son arcaes cerradas para quien no las ama, para quien no se entrega a ellas. No sé quién ha dicho que la verdad no es una prostituta que se entregue al primero que pase. Nadie puede decir que ha abandonado una doctrina sin haber creído en ella, ni una mujer sin haberla amado; es decir, sin un desgarramiento de sí mismo, sin una crisis íntima, llena de peligros y de posibilidades de renovación. Y estos momentos del riesgo máximo significan los mayores y más decisivos avances en la formación de nuestra personalidad; los momentos en que la sensación del vacío y de la muerte ha hecho surgir los profundos recursos de nuestra vitalidad. En estos momentos decisivos, yo no sé si la pedagogía puede ayudar a los hombres a salvarse; lo que sé es que sólo puede hacer esto estrictamente: ayudarlos, y que en rigor, nadie se salva si no es por su propio esfuerzo.

*El supremo consuelo.*—Si con estas palabras, rudas y sinceras, he logrado esta noche avivar en vosotros la preocupación por vosotros mismos, he logrado cuanto me proponía. La responsabilidad de la propia vida no se puede delegar en nadie. Vividla vosotros según los impulsos más nobles de vuestro corazón; atentos siempre a la voz anunciadora del hombre que seréis mañana. Aprended a distinguirla bien entre los ecos que en vuestro interior resuenan de las voces ajenas, hasta que un día suene la vuestra clara y rotunda. Esperad sin prisa y sin descanso.

No tengáis prisa por adelantaros a vuestra obra, madrugando antes de que amanezca. Trabajad seriamente en el campo limitado de vuestro aprendizaje, escuela de limitación; pero no cerréis la puerta por donde ha de entrar quien vendrá un día a revelaros vuestro destino: la puerta por donde penetra en nuestro espíritu el raudal misterioso de la vida.

Mucho de lo que hoy parezca perdido, será quizá ganado para la obra de mañana. Cuanto más os hayáis dispersado por el mundo de las cosas, más rica y más plena será la orientación de vuestra personalidad. No hay personalidad creadora ni obra valedera—ni siquiera en el orden puramente intelectual—sino sobre un substrátum henchido de vida y de emoción. Elaborándolo ahora es como mejor serviréis a vuestra obra de mañana.

Y aun si un día llegaseis a dudar de ella—que no hay fe sin desconfianza—; aunque llegaseis a sentir la angustia de vuestro propio fracaso, no sentiríais el más grande y más hondo que puede sentir un hombre, que es el de no haber vivido.

En último extremo, cuando no quede en un alma desolada nada que justifique la propia existencia, bastará el recuerdo de alguna hora de emoción ingenua en que se anunció nuestra virilidad como envuelta en un hálito divino, para encender una luz tenue de esperanza, y con ella el consuelo de haber nacido—como adivinó la honda penetración psicológica de Flaubert en el análisis más amargo que se ha hecho de la disolución de una personalidad.

Y en la última nivelación humana, cuando las voces individuales se oyen fundidas en los diversos ritmos de nuestras aspiraciones infinitas, podrá este hombre, excluido de todos los coros humanos, salvar su humanidad en uno, en el que se unifican todos, donde se dan la mano las vidas más humildes con las vidas más logradas; aquel en que resuena la voz religiosa eterna, que ha dicho, que dice y que dirá siempre: «Señor, te entrego mi vida, sangrante, clavada en una cruz. He vivido, he amado, he sufrido, y no sabía por qué. Pero he seguido fielmente los impulsos que tú pusiste en mi corazón. No sé lo que he ganado con mi esfuerzo; tú solo, Señor, sabes para qué te servimos, para qué te sirve nuestro dolor.»

## REVISTA DE REVISTAS

### FRANCIA

*Revue Pédagogique.*—*París.*

JULIO

*Un libro americano sobre la enseñanza del francés*, por J. Bezard.—El libro de Mr. R. W. Brown, *How the french boy learn to write*, merece ser leído por los que se interesan en la enseñanza del francés. Es obra de un maestro muy versado en su arte y de un observador extremadamente consciente. Mr. Brown ha pasado un año entero en Francia, documentándose. Su fin principal ha sido mostrar que muchos de los procedimientos franceses serían ventajosamente trasplantados a los Estados Unidos, y sus conclusiones se dirigen, de un modo enteramente práctico, a la consecución de mejoras inmediatas para el público americano. La escuela francesa se le aparece a Mr. Brown, a despecho de sus imperfecciones, como el templo de la lengua, como una especie de santuario en el que los maestros, convencidos de la grandeza de su misión, mantienen piadosamente el culto del bien hablar, y consiguen sostener la pureza del idioma.

*Tercer centenario de Shakespeare y de Cervantes*, A. Bretón.—Conferencia

pronunciada el 10 de Mayo de 1916 en la Facultad de Letras de Burdeos, ante el Rector de la Academia, las delegaciones de las cuatro Facultades, los cónsules de Inglaterra y Francia, etc. Francia ha descubierto a Shakespeare, a la par que Inglaterra misma, su literatura, su filosofía, su constitución y sus costumbres hacia 1730; y a Voltaire se debe en gran parte el descubrimiento. Próximamente en esa fecha, Voltaire, desterrado, se había ido a vivir a Londres. Allí oyó hablar de Shakespeare, vió representar sus obras y la profunda emoción que despiertan en su espíritu la revela en sus *Lettres philosophiques*, escritas a su vuelta a Francia. Califica los dramas de Shakespeare de «farsas monstruosas»; pero declara que tienen bellezas de primer orden y que el autor tenía «un genio lleno de fuerza y de fecundidad, de naturalidad y de sublimidad». En 1745, un traductor, La Place, da a conocer no todo Shakespeare, sino lo que en él hay de «presentable»; su traducción fué tan bien acogida, que en vez de los dos volúmenes que anunció, publicó cuatro. Era, en efecto, el tiempo de la *anglomanía*; a pesar de luchar con Inglaterra por tierra y por mar, se admiraba todo lo que de ella llegaba: sus pensadores, sus novelistas y sus poetas. En 1776, Letourneur da una nueva traducción de Shakespeare, mucho más completa que la de La Place. El mismo Voltaire llega a alarmarse considerando la boga de Shakespeare, el «bárbaro», el «salvaje» y el «saltimbanqui», como él le llamaba, un serio peligro para el arte y el gusto francés. Pero lo grave no era esto, ni que más tarde un Chateaubriand llegase a hablar de Shakespeare con el mismo desdén que de Voltaire. Lo peor era que Shakespeare no era comprendido ni aun de sus más entusiastas admiradores. Tuvo que venir para ello la «Joven Francia», la generación de los románticos, ardiente, inquieta, aun palpitante con los recuerdos recientes de la Revolución y de la Epopeya napoleónica. No sólo comprendió a Shakespeare, sino que de su nombre hizo el grito de guerra para asaltar el viejo Parnaso clásico. En 1823 aparece el primer

manifiesto del Romanticismo, el folleto titulado *Racine et Shakespeare*, en el cual Stendhal declara que para una Francia nueva era preciso un arte nuevo, un arte vivo y libre, y que su modelo era Shakespeare. Cuatro años más tarde, Víctor Hugo publica el otro manifiesto de la escuela, el prefacio de Cromwell, para establecer que toda la poesía moderna reside en el drama, y que el drama reside enteramente en Shakespeare. En el mismo año de 1827 llegó a París una compañía de actores ingleses—Kemble, Kean, Macready, Miss Smithson, etc.—a representar en el teatro del Odeón, en inglés, los dramas de Shakespeare. El entusiasmo que despertaron fué extraordinario. Todos los románticos que han escrito sus memorias hablan de estas representaciones como de un gran acontecimiento de su juventud. Dumas se compara con «un ciego de nacimiento al que se le da la vista», y concluye: «Reconozco que en el mundo teatral todo emana de Shakespeare, como en el mundo real emana todo del sol...; reconozco, en fin, que era el hombre que más ha creado, después de Dios.» Berlioz dió pruebas preciosas de su admiración sin límites hacia Shakespeare, inspirando en sus obras buena parte de su producción musical. En 1829, Alfred de Vigny traducía en versos el *Otelo* para el Teatro Francés.

A la misma altura que Shakespeare está Cervantes, que murió el mismo día y que vive su misma vida de gloria. Cervantes, que nos cuenta los combates de Don Quijote con gigantes imaginarios, es también un gigante, un genio inmenso. Ha sabido alcanzar la suprema belleza del símbolo, ha creado una de esas figuras en que se resume en cierto modo la historia lamentable y augusta de la humanidad. Su obra es a la vez una carcajada y un sollozo, una burla y una apoteosis. Cuenta todo lo que hay de pueril y de desengañador en nuestros sueños de ideal, en nuestros deseos de embellecer lo real y de hacer de nuestros sueños una realidad; nos divierte a expensas del pobre caballero que corre el mundo en busca de aventuras. Y al mismo tiempo, fácil es ver que Cervantes ama a

su pobre caballero, que excusa y acaricia su locura y que le compadece el día en que se abren sus ojos y viene la desilusión. ¿Quién no ve lo que esta parodia del idealismo tiene de melancólica, de conmovedora y de noble, y que a los ojos de Cervantes, como a los ojos de Don Quijote, a despecho de todas las decepciones, el ideal es el que tiene razón, al que hay que servir y amar? «Yo no sé si Dulcinea existe—dice Don Quijote—: solamente sé que la amo.»

*Ciencia.*—«*Kultur*» alemana.—*Civilización francesa*, por L. Liard.—Las Universidades francesas cuya reciente expansión constituían para Francia un orgullo legítimo y una esperanza, padecerán mucho con la guerra. Padecerán económicamente, por la lamentable disminución de matrícula, porque la liberalidad de los particulares se verá solicitada por muchas miserias dignas de piedad—los mutilados, los ciegos, las viudas, los huérfanos y las demás víctimas—y disminuirá el favor que a las Universidades prestaba, y que en estos últimos años llegó a revestir gran importancia, y, por último, porque el Estado, agobiado con tantas cargas como la guerra suscita y la paz suscitará, propenderá quizás, con la opinión pública, a creer que las necesidades de la enseñanza superior son de lujo, de las que pueden dejarse para tiempos mejores. De aquí la obligación de los que pueden mantener y fortificar en la opinión pública la idea de que la enseñanza superior no es un lujo, sino una necesidad primordial de la civilización francesa. Padecerán también las Universidades con una pérdida más dolorosa por la contribución de sangre que a la guerra han prestado. Sólo la Escuela Normal Superior, de los ciento ochenta y nueve alumnos presentados en el momento de la movilización, ha perdido setenta y siete. Ante este empobrecimiento de energías intelectuales, la enseñanza superior tropezará con grandes dificultades para reclutar su público. Mientras se esperan nuevas floraciones, el mayor peligro sería introducir, estimulados por la necesidad, elementos inferiores que debiliten por mucho tiempo la espiritualidad francesa.

Aparecen signos diversos de otro grave peligro que corre la Universidad francesa. En estos últimos años, la juventud francesa se había erguido y empezaba a romper la antinomia profesada por la generación anterior, escéptica y diletante, entre la acción y el pensamiento. Y aun puede decirse que la juventud se preocupaba ya más de la acción que de la especulación. Las viejas virtudes ancestrales, deprimidas por la derrota de 1870, han comenzado a fermentar, y cuando surgió repentinamente el peligro nacional, estallaron por todas partes, frescas, poderosas, irresistibles, y la Patria fué salvada. ¿Agotará el largo esfuerzo de la guerra esta necesidad de acción? Nadie lo cree ni lo desea. Después de la energía del soldado se necesita la del ciudadano. Será preciso hasta el triunfo completo defender la raza contra el alcoholismo, la tuberculosis y la sífilis; luchar contra la despoblación y el malthusianismo; combatir la miseria y la injusticia social; sanear la política, purgarla del favoritismo, del parasitismo, del espíritu de clientela y de compadrazgo; excitar y desenvolver la industria libertándola del extranjero; abrir a sus productos mercados nuevos y en el interior de Francia, en las colonias y en los países más lejanos.

Ante este enorme campo de acción es de temer que la juventud vuelva de las trincheras con más fe en la acción misma y en las fuerzas morales que en el valor y la eficacia de la ciencia, y que limite la aspiración de sus espíritus a un *mínimum* de ella, indispensable a los fines prácticos de la vida. Esto equivaldría, en breve plazo, al rebajamiento de toda la enseñanza superior y su reducción a lo que era hace cuarenta años, cuando estaba formada por escuelas profesionales, sin orientaciones generales y desinteresadas.

Un serio obstáculo a vencer será el horror legítimo de Francia por la «Kultur» alemana. Esta «Kultur» se ofrece a sí misma como un producto auténtico de la ciencia. Verdaderamente ha sido en las Universidades alemanas, oficinas del nacionalismo más antiguo de todos los nacionalismos europeos, donde sus piezas han sido

talladas, forjadas y ensambladas. Es la obra de los sabios alemanes, de los filósofos en primer lugar, de Fichte en 1811, después de los historiadores, de los juristas, de los filólogos, de los sabios de seminario y de los sabios de laboratorio.

Analizada la «Kultur» alemana, se resuelve en dos grupos de elementos muy diversos: unos, específicamente germanos, y otros, universales. Son específicamente germánicos, la pretendida superioridad de la raza germánica sobre todas las demás; la vocación imperial que se arroga; la misión providencial que se atribuye de haber venido al mundo para revelar, por encima de otras civilizaciones en decadencia, una civilización superior y para imponerla a todos para su bien, aun cuando sea por la fuerza de las armas; la facultad que se atribuye de sacar el derecho, no de la conciencia humana, sino del acero de los cañones; la pretensión de prescindir de los tratados, las convenciones y la palabra dada y sellada, cuando va en ello su interés. Todo esto debe ser condenado y rechazado. Pero esta eliminación necesaria no debe arrastrar lo que en la «Kultur» hay de universal, es decir, lo que está marcado con el sello de la ciencia. Si el sabio tiene una patria, la ciencia no tiene ninguna. La ciencia no descalifica sino a los sabios que para componer la «Kultur» han mezclado con la ciencia elementos que ésta repudia. La raza latina se considera heredera y continuadora de Grecia y Roma, y no es sólo porque Grecia y Roma le hayan legado elementos imperecederos en las letras y las artes, sino porque llegaron a expresar en su representación de la realidad, no el carácter específico de una raza y una época, sino lo que había de permanente, de universal y de inmortal bajo los caracteres de una raza y bajo las costumbres de una época. Esta preocupación de lo permanente y universal fué la de los escritores franceses del siglo xvii y del xviii.

*El tema libre de la composición francesa*, por V. Bonnarc.—Hace unos cuantos años no se discutía la posibilidad de dejar en las escuelas a los niños el cuidado de encontrar por sí mismos el tema

acerca del cual habían de componer y escribir. La antigua pedagogía reservaba estrictamente esta función al maestro. Es muy reciente la tendencia a apelar a la iniciativa individual del escolar, para que busque un asunto acerca del cual tenga realmente algo que decir. La sociedad para el estudio psicológico del niño fué, sin duda, la iniciadora de esta innovación. En las escuelas elementales y en las superiores, la idea pareció excelente a muchos maestros y profesores. Hoy es una práctica que ha penetrado decididamente en las costumbres escolares. El tema libre interesa mucho más al niño, y ofrece ocasiones para que éste se revele y pueda conocerlo el maestro. Ningún otro ejercicio es tan espontáneo ni, por tanto, tan útil en este respecto. En la misma lectura explicada, la timidez o la reserva y la cortedad que determina la presencia de los camaradas, rara vez deja asomar la personalidad.

*La enseñanza de la economía doméstica en la escuela primaria*, por M. Bec. El Departamento de Allier ha elaborado y —desde 1913— aplicado, en parte, un proyecto de organización de esta enseñanza. En las escuelas de niñas designadas por la autoridad académica, las niñas de once a trece años pueden agruparse en *sección menajera*, en las escuelas de pequeña o de mediana importancia, y en *clase menajera*, en las grandes escuelas de muchas alumnas. Las alumnas de estas clases y de estas secciones reciben una enseñanza de economía doméstica teórica y práctica elemental, pero completa. Se consagran varias clases—dos, tres o cuatro, según los establecimientos—a las lecciones y a los ejercicios del menaje, que tienen por objeto *la costura* y, en particular, el *arreglo de los vestidos, la economía doméstica, la higiene y la alimentación, los elementos de la economía rural, el dibujo* aplicado a las artes femeninas, etc. Las escuelas están abiertas para las antiguas alumnas deseosas de rehacer sobre este punto su instrucción práctica.

*La Escuela y la vida económica*. (Extracto del informe de M. Tapie, Inspector primario en Digne.)—Se trata de una cues-

tión cuyo interés no puede escapar a todos los que se preocupan de orientar cada vez más la enseñanza post-escolar en el sentido de las utilidades prácticas. En la Alta Provenza, concretamente, la causa de la decadencia rápida del país estriba en la disminución considerable y creciente de la cifra de su población. Será, pues, preciso: 1.º, disminuir la mortalidad—fomentar la higiene individual, la higiene de la habitación y la de la alimentación—; 2.º, aumentar la natalidad—preparar la evolución de las ideas y las costumbres y luchar contra el alcoholismo—; 3.º, detener la emigración; 4.º, intensificar la producción agrícola e industrial.

*Notas de Inspección.*

*Cuestiones y discusiones.*

*Cartas del frente.*

*Crónica de la enseñanza primaria en Francia.*

*A través de los periódicos extranjeros.*

*Bibliografía.*—DOMINGO BARNÉS.

---

## ENCICLOPEDIA

---

### ANDALUCÍA COMO REGIÓN NATURAL (1)

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

El lugar en que se nace y se vive, lo que de un modo vulgar, pero expresivo, se suele llamar *mi tierra*, es decir, el medio en que un ser cualquiera se forma, viene a la vida y se desarrolla, está constantemente influyendo sobre él, y este medio le presta su fisonomía especial y condiciones, y forja sus aptitudes en armonía con ellas. Este medio, ya de suyo muy complejo siempre para todos los seres, se hace más complejo todavía cuando del hombre se trata, por la acción que ejerce sobre su espíritu, al cual da también caracteres y aptitudes especiales y propias, de que son reflejo las civilizaciones de los distintos pueblos, como la Historia demuestra. Ya

(1) Discurso pronunciado en el Ateneo de Sevilla.

decía Saavedra Faxardo en sus *Empresas políticas*, que «siempre quedan en las naciones unas inclinaciones y calidades particulares a cada una, que aun en los forasteros, si las habitan largo tiempo, se imprimen».

No hay que olvidar, sin embargo, que esas especializaciones a que el medio natural da origen, son compensables hasta cierto punto, pero hasta cierto punto nada más, por la educación y la instrucción, si bien para el progreso de un país grande debe ser la mejor norma afinar y perfeccionar las aptitudes en que sobresalga cada una de sus partes, para que, realizando el principio de la división del trabajo, se pueda llegar al grado máximo posible de adelanto y perfeccionamiento en el conjunto.

Lo que, por desgracia, sucede algunas veces, es que suele no pararse atención, cual el asunto merece, a las aptitudes de los pueblos y negárseles algunas que poseen en alto grado, mientras que se les atribuyen otras de que casi carecen, o bien colocar en primer término, y como principales, las de importancia más secundaria.

Precisamente, refiriéndose a nuestro pueblo andaluz, se han formado prejuicios, se ha sostenido en letras de molde su incapacidad para toda labor seria, especialmente en el orden científico, y se ha pretendido concederle sólo imaginación para hacer algo de arte y de literatura, más de forma que de fondo; y procurando, a la vez, hacer resaltar, como notas verdaderamente características, esas manifestaciones más o menos artísticas, algunas de ellas, que por costumbre vienen designándose con el calificativo, de dudoso gusto, de *cosas de pandereta*.

Esa leyenda es calumniosa. Que la imaginación andaluza dé aptitudes a este pueblo, pero aptitudes soberanas, para el arte en todas sus manifestaciones, es una cosa, y otra muy distinta e infundada es que, precisamente por esto, esté incapacitado para otra clase de trabajos, que sea incapaz de tener conciencia de sí mismo y de sus propios intereses, y que para la investigación científica sea nulo.....

No hay regiones ni pueblos incapaces; hay momentos históricos de evolución social, como, de un modo infinitamente más lento, los hay de evolución en las especies orgánicas, y hay condiciones de medio que influyen sobre los seres que en él viven y que si bien pueden facilitar el desarrollo de unas aptitudes sobre las otras, no pueden detener jamás el movimiento evolutivo del conjunto.

Los directores de pueblos, los gobiernos que tienen conciencia de su misión y que miran de verdad al bien de todos y cada uno de los dirigidos, han de tener en cuenta que ese progreso evolutivo no puede detenerse, y, por tanto, que su misión está en encauzarlo, teniendo el deber de estudiar esas condiciones de medio y de aptitudes para fomentar estas últimas, acentuando así la personalidad de cada una de las partes, en bien del conjunto total. Así cumplirán con esta ley fisiológica y social de la división o especialización del trabajo, por la que deben velar, del mismo modo que un padre está en el deber de orientar la educación de sus hijos en el sentido de sus aficiones y aptitudes, y no en el sentido contrario, como tan frecuente es, por desgracia, cometiendo, al hacer semejante violencia, dos atentados; uno contra el individuo y otro contra la sociedad, pues a ambos se priva del rendimiento máximo que podría dar con menor esfuerzo el que labora en aquello en que encuentra satisfacción y agrado, en vez del mínimo del que trabaja sólo por la necesidad, renegando acaso del que en mal hora le hizo seguir una senda que no quería, y convirtiéndose, muchas veces, en un holgazán y parásito de la sociedad.

Salvo los anormales, que constituyen casos patológicos, corregibles también en muchas ocasiones, todos los individuos son capaces para algo; pero es necesario aplicar de veras esa capacidad, pues de seguro no ha existido un solo hombre de aptitudes iguales para todo y escasean los que las tienen múltiples. Lo que suele ocurrir con frecuencia es que el individuo mismo no se da cuenta de sus verdaderas aptitudes ni el alcance con que puede desarrollarlas.

Una de las leyendas que, en sentido deprimente, más se han propalado de toda España, y especialmente de Andalucía, respecto a la cual no falta quien la concrete y considere como exclusiva, es la incapacidad para los trabajos de investigación científica. No hemos de negar que nuestro progreso ha sufrido grandes retardos y aun detenciones en ese respecto; pero no por incapacidad; el origen de ese hecho es complejo. No vamos a hacer historia, y sólo indicaremos que para la clase de labores de que se trata, mucho más que para otras, hacen falta calma y tranquilidad material y moral, y precisamente en el siglo XIX las circunstancias de la vida nacional, que se conmovió en los comienzos de aquella centuria con la guerra de la Independencia y luego con las luchas civiles, quitó la paz espiritual y la estabilidad material, sin las cuales, como decimos antes, no puede haber labor metódica ni trabajo científico fecundo.....

Tanto autores extranjeros como españoles, han pretendido poner al pueblo español, y especialmente al de Andalucía, el estigma de ineducable para la investigación científica, que conduce al conocimiento de los secretos de la naturaleza, y autores hubo que fundaron esta incapacidad en la heterogeneidad de nuestra raza, en la que tiene una parte predominante en Andalucía el elemento semita, que representa también una proporción importante en la de todo el país.

«Con marcado error y manifiesto desconocimiento de lo que a cada uno es debido, se ha pretendido considerar a las gentes arias como únicas capaces de la penetración analítica y el discernimiento filosófico, para buscar la verdad por el camino de la investigación. Muchos son nuestros detractores, que ya por desconocimiento o vanidad, si son extranjeros, o ya por pereza y falta de iniciativa, si españoles, para formar criterio propio, basaron en esa clasificación de nuestro linaje la pretensión de condenarnos, por fatal ley de herencia, a una barbarie irredimible. Por fortuna, semejantes fallos no sólo no son inapela-

bles, sino que no pueden cumplirse, a no ser en los mismos pretendidos jueces que los dictaron» (Carracido).

Precisamente, tratando de este supuesto exclusivismo de los arios para las ciencias, dice Renán en su *Historia general y Sistema de las lenguas semíticas* que «a los pueblos semíticos puede atribuirse, sin exageración, la mitad lo menos de la obra intelectual de la humanidad»; y en lo que respecta a Andalucía, ahí están todos los trabajos que en nuestro suelo produjo la fusión del pueblo invasor mahometano con el del país. Las escuelas de Córdoba, con los escritos de Avicenna; con los de Abu Zacarías y con toda la inmensa falange de filósofos, matemáticos, agrónomos, botánicos, geógrafos, químicos, físicos, etc., que alcanzaron las más altas cumbres del saber de su tiempo y dejaron un caudal de conocimientos que no podían sopechar siquiera algunos de los centros más cultos de la Europa medioeval, y al par dejaron también el suelo nuestro convertido en un vergel por efecto de sus maravillosas obras de conducción de aguas y riegos, que aspiramos hoy a rehacer, siquiera en parte, sin que aun se haya conseguido más que un lentísimo avance en el fecundo camino de su reconstrucción.

¿No están aún en pie la soberbia Aljama cordobesa, nuestra excelsa Giralda y la maravillosa Alhambra granadina, testimoniando, al par que un sublime sentido estético, los conocimientos científicos, sin los que la arquitectura no puede desarrollarse?

¿Y antes de esto, no presentó el medio andaluz uno de los centros, acaso el más adelantado, de la civilización visigoda, produciéndose en él obras como las de San Isidoro?

¿Y antes aún, en los tiempos de la dominación romana, no llegó nuestro suelo a alcanzar, en todos los aspectos de aquella civilización, un rango igual al de las regiones más adelantadas del Imperio, al cual dió no pocos de los hombres que más se distinguieron en su historia? Así, Trajano, nacido en Itálica; Adriano, hijo de la gaditana Domicia Paulina, quien lo educó e inculcó el amor a la Bética; Teodosio, de

Itálica también, entre los que empuñaron el cetro del mundo antiguo; y entre los escritores y hombres de ciencia, los cordobeses Séneca y Lucano, el geógrafo Pomponio Mela, nacido en las orillas del Estrecho de Gibraltar, y tantos y tantos otros que conocidos son de todos por sus nombres y sus obras.

Y antes, y mucho antes, en Andalucía prenden, como en tierra fecunda, las semillas fenicia y cartaginesa, desarrollándose colonias como las de Tarteso y Gades, y quedan en esta última vestigios de tal magnitud cual el soberbio sepulcro de mármol, de forma antropoide, que guarda en su museo arqueológico.

«Sólo la ignorancia o la malevolancia —dice Carracido— pueden alegar los entronques de nuestro árbol genealógico como esterilizadores de la mentalidad nacional.» Antes al contrario, cada uno de los pueblos que a nuestro suelo vinieron, trajeron sus aptitudes propias, y prendiendo en este suelo favorable al desarrollo de todo lo que es capaz de vivir y prosperar, dieron por resultado, en todos los tiempos de la historia, una civilización lo más adelantada de su época, con sello propio, hijo de las condiciones en que se desarrollaba, haciendo nuestra región el papel de molde en que entraran sucesivamente distintos cuerpos fundidos y del que tomaron, al solidificarse, la forma permanente y característica.»

«No es traba para el progreso —dice Carracido— la heterogeneidad étnica; antes al contrario, la historia patentiza que los pueblos en que se juntaron y se confundieron las más diversas gentes son los que mayores timbres ostentan en la historia de la humanidad.»

Si los organismos de mayor riqueza funcional son los que sintetizan las más distintas formas del proceso evolutivo de la vida, al tratarse de un pueblo como el nuestro, de aptitudes tan múltiples, que ha sido al mismo tiempo sabio y artista, guerrero y mercader, contemplativo y organizador, circunspecto en el propósito y arrojado en la acción, debemos considerarlo como de intelectualidad superior, y este es

el caso de la mezcla ario-semítica que forma nuestra raza y que nadie, con motivos fundados, puede considerar inferior a ninguna otra. «Aun en el caso de que una sociedad diversiforme esté poco adelantada, a causa de circunstancias sociales adversas, siempre presentará casos numerosos de altos espíritus, representantes de una psicología colectiva que sintetice las tendencias de las diferentes razas para encaminarse al conocimiento de la verdad.»

Veamos las condiciones naturales del molde andaluz, a que nos hemos referido antes, en que se han fundido, a través de los tiempos, tantos pueblos.

Para formar concepto exacto de un país y llegar a tener una idea clara de su conjunto, es necesario partir del conocimiento de su estructura geológica y de su forma geográfica.

Ya hemos dicho y repetido que el hombre, como todos los seres, está constantemente sufriendo la influencia del medio en que vive y de que forma parte, y los caracteres propios de este medio le imprimen fisonomía y personalidad propias. Vamos a indicar algo de las condiciones geológicas del medio andaluz, y cuenta que en lo que digamos no pretendemos decir nada nuevo; son cosas que se encuentran en los trabajos de los grandes geólogos españoles, como Macpherson, mi maestro Calderón y otros más modernos, como Hernández Pacheco, Dantin, etc., y expuestas con notable claridad por modernos escritores y conferenciantes, como también el geólogo eminente D. Lucas Fernández Navarro.

Si nos fijamos en un mapa de España en relieve, como el del sabio ingeniero de minas Botella y de Hornos, nos daremos pronto cuenta de que sólo Suiza le supera en este respecto, escaseando las zonas bajas.

El macizo ibérico es un gran promontorio aislado del continente por el Pirineo; pero no es homogéneo, pudiéndose en él distinguir miembros que tienen fisonomía propia y bien diferenciada entre sí, dentro de la unidad total de la Península.

Lo que no tiene diferenciación geológica

ni geográfica es precisamente aquello que el hombre se ha empeñado en diferenciar; el territorio español y portugués es tan uno, que las mismas cuencas hidrográficas, los mismos terrenos geológicos y los mismos sistemas montañosos pasan y cruzan de una parte a otra de la frontera arbitraria.

Si nos fijamos en un mapa geológico, y para reducir y facilitar nuestra observación, nos atenemos a seguir la distribución de los terrenos secundarios de la Península, nos encontramos con que forman aproximadamente una banda quebrada (1) que partiendo del Cabo Peñas en Asturias, se dirige al SE. hasta llegar cerca del mar en la provincia de Valencia. Después marcha de N. a S. a encontrar las altas sierras que forman la cabecera de la cuenca del Guadalquivir y sigue luego paralelamente al valle de nuestro río, terminando en la provincia de Cádiz. Esta faja cuya indicación hacemos, desempeña un papel de gran importancia en la subdivisión del país en regiones.

Fijémonos en que constituye un gran arco con la parte cóncava hacia el Atlántico y la convexa hacia el Mediterráneo, y que casi del todo marca la divisoria de las aguas en el centro de la Península. De la parte cóncava nacen los ríos Duero, Tago, Guadiana y Guadalquivir, que vierten al Atlántico y que son los de más largo curso, excepción del Ebro. En la convexa nacen los ríos que, como el Turia, vierten al Mediterráneo, y son de corto curso, menos el Ebro, cuya cuenca larguísima comienza, como es sabido, en las montañas de Reinosa.

De las cuencas primero enumeradas, la del Guadalquivir limita de un modo preciso un valle por el cual marcha el río en dirección constante, sin más variación que las vueltas y curvas propias de una corriente que avanza casi en su nivel de equilibrio.

«La porción peninsular que limitan: a Levante, la citada banda mesozoica y al Sur, el valle del Guadalquivir, constituye

una gran unidad de nuestro territorio, la meseta, núcleo originario de la Península, al que más tarde han venido a soldarse los demás elementos.» (Fernández Navarro.)

Esta meseta se subdivide en dos: una al Norte, más elevada, que es la de Castilla la Vieja, y otra al Sur, que es la de Castilla la Nueva, y ambas están separadas por la cordillera Central, a que Macpherson llamó espina dorsal de la Península, que empieza en el Cabo Roca, cerca de Lisboa, y sigue por la Sierra de la Estrella, Gredos, Guadarrama, Somosierra, Aillón, etcétera, hasta que en los altos de Medinaceli empalma con la cordillera Ibérica.

Tanto la una como la otra submesetas están bordeadas de montes por todas partes; pero si nos fijamos en la meridional, que por la parte Sur limita la cordillera Mariánica, descubriremos un hecho especial, y es que no se trata de un verdadero repliegue montuoso, sino sólo de un borde algo elevado de la meseta y un verdadero escalón que separa a ésta del valle del Guadalquivir.

De la altura media de 600 metros sobre el nivel del mar de dicha meseta, se descende en corto espacio, cuando de ella se viene a Andalucía, a altitudes inferiores a 500 metros, y mucha extensión considerablemente más baja. Por esa forma de escalón, cuando se asciende de Andalucía hacia la Mancha y, pasado Despeñaperros, se mira hacia atrás, sorprende no ver a la espalda montaña alguna, cuando tan abruptas se acaban de ver; y es que se han mirado de abajo arriba, y en la llanura manchega no hay desigualdades. Resulta, pues, que toda la parte de Andalucía que corresponde a la cuenca del Guadalquivir, aunque no sea más que por su diferencia de altitud, constituye un medio especial que ha de originar diferencias muy importantes con la meseta castellana, y estas diferencias, que se hacen efectivas también en los seres que pueblan la región, afectan al hombre y, por tanto, a todas las condiciones de la vida civilizada.

Del mismo modo que los egipcios vieron en el Nilo un dios, fuente de donde emanaba toda la vida de aquel pueblo, que en

(1) Seguimos al Sr. Fernández Navarro en sus «Conferencias en el Ateneo de Madrid», 1916.

realidad sin el río no hubiera existido, los habitantes de la cuenca de todo río caudaloso y de largo curso, aunque ya no sean los tiempos propicios para deificarlo, deben darse cuenta de toda la importancia que en su vida y su civilización tiene. Por eso los pueblos de la cuenca del Guadalquivir, separados por una gran diferencia de nivel del resto de la Península, y debiendo sus condiciones de vida a aquel para quien, como dijo el poeta, *entreteje y ata Palas su oliva, con la rama ingrata* o laurel de Apolo, que crecen en sus márgenes, tienen por este hecho, aunque no existieran, como existen, otros mil, motivo real para estar ligados entre sí por intereses comunes que han de fomentar y desarrollar para bien de todos; y si este fomento y desarrollo han de ser de veras fecundos, es necesario que se realicen de un modo no sólo consciente por los interesados, sino que sean sentidos con la intensidad con que se sienten los intereses personales y los hondos cariños familiares.

Si apuramos el detalle geográfico, puede decirse que no es en absoluto toda Andalucía la cuenca del Guadalquivir; pero ¿qué le falta? Cuencas pequeñas, como las del Tinto y el Odiel, siempre al Sur de Sierra Morena, escaso contacto con la del Guadiana y el empalme de los montes granadinos con la Sierra de Murcia, pues la cordillera Penibética y la estrecha faja de vergeles que, formando sobre el Mediterráneo su vertiente, alcanza desde el Cabo de Gata a Gibraltar y de que forman parte Almería, Adra, la granadina Motril, Torrox, Málaga, Marbella, Estepona y luego Algeciras y aun Tarifa, andaluzas son y unidas están al continente por la cuenca del Guadalquivir, que empieza en cuanto se traspone la aguda arista de la sin par Sierra Nevada.

Que estas mismas indicaciones que hacemos son pruebas de diferencias y matices varios dentro de Andalucía, es indudable, pero no lo es menos que la variedad y diferenciación de partes, no resta fuerzas al todo, sino que, por el contrario, multiplica sus aptitudes, y estas diferencias no contradicen en lo más mínimo el hecho de

la unidad geográfica andaluza, del mismo modo que el que se hagan afirmaciones acerca de la unidad de Andalucía y sus caracteres diferenciales de las otras regiones, no resta nada el hecho, también geográfico y geológico, de que todas integran la unidad de la Península ibérica.

La diferencia histórico-geológica de Andalucía con el centro de la Península es muy grande, pues nuestro suelo, en su mayor parte, emergió del mar cuando llevaba ya un enorme espacio de tiempo de existencia el macizo central ibérico.

«Si queremos rehacer, dice Fernández Navarro, la línea de costa de la Península en la era mesozoica (secundaria), no tendremos más que seguir (sobre un mapa geológico) los afloramientos de edad secundaria. Aunque una parte de estos afloramientos queda oculta bajo los depósitos de edades posteriores, puede verse que forma una línea en zig-zag, que partiendo del cabo de Creus, en Gerona, al cabo de Peñas, en Asturias, viene luego oblicuamente por los bordes de las provincias de Santander y Burgos, hasta encontrar los altos de Medinaceli (Soria); a partir de aquí se inclina al Sur y oculta una gran parte por los sedimentos terciarios de Guadalajara, Cuenca y Albacete, y se dirige a buscar el extremo oriental de la depresión del Guadalquivir; alcanza ésta, sigue una línea paralela al río, con alguna pequeña interrupción hasta los Algarbes», y luego hace rumbo Norte, perdiéndose cerca de Aveiro. Las Baleares, formadas en su mayor parte de materiales secundarios, están a continuación de la línea de afloramientos paralela al Guadalquivir. Todo el terreno de las dos Castillas estaba fuera del agua cuando tales sedimentos secundarios se formaron en el fondo del mar, y en dicho macizo no hay ningún afloramiento con fósiles marinos.

Sin que intentemos, pues sería temerario, detallar las líneas exactas de las costas, puede decirse que la mayor parte de Andalucía formaba en la Era Secundaria un mar, o más bien, un estrecho de comunicación entre el Mediterráneo y el Atlántico; el sitio donde hoy está Sevilla se ha-

llaba en el fondo de ese mar, y las olas chocarían entre sí, formando copos de espuma a muchos metros por encima del punto que ahora alcanza en la atmósfera la colosal estatua de la fe que hoy corona nuestra incomparable Giralda.

Algo de Andalucía estaba, sin embargo, fuera del agua ya en ese tiempo, y ese algo es la cordillera Penibética, la soberbia Sierra Nevada, cuyas rocas estrato-cristalinas ignales a sus vecinas del Rif, nos prueban que los mares secundarios no penetraban dentro del área limitada por ambos grupos de montañas. Todas ellas formaban entonces una masa única, y las tierras andaluzas situadas al sur del Valle del Guadalquivir, que en una remota posteridad para aquellos tiempos, habían de constituir primero la puerta de entrada, y más tarde el último baluarte de los mahometanos en España, africana como ellos había sido en la historia geológica del mundo.

Como no es nuestro objeto hacer un estudio geológico, sino sólo indicar unos cuantos hechos de relieve para caracterizar a la región andaluza, no hemos de extendernos más en esta materia, y sólo añadiremos que, a partir del momento geológico indicado, fué emergiendo y quedando en seco, y que en los tiempos del plioceno, al final de la era terciaria, en que la Península acabó de tomar su forma actual, como consecuencia de otras modificaciones geológicas de que no hemos de ocuparnos, se produce la apertura del Estrecho de Gibraltar, dejando de nuestro lado la cordillera Penibética, y levantando el suelo del antiguo estrecho Bético. Continuó éste sumergido aún algún tiempo, formando un golfo de bastante extensión, que penetraba hasta el lugar que actualmente ocupa nuestra Ciudad, la cual, de no haber seguido el levantamiento del suelo, sería hoy puerto de mar.

(Concluirá.)

## INSTITUCION

### IN MEMORIAM

LAS OBRAS DE DON FRANCISCO GINER  
por el Prof. D. Adolfo Posada,  
Catedrático de la Universidad de Madrid.

Un grupo de discípulos y amigos devotos y entusiastas del maestro insigne, ha emprendido la simpática y patriótica tarea de reunir los trabajos publicados, e inéditos, de aquel santo laico que tan luminosa huella dejó en el alma española; todos esos trabajos, convenientemente ordenados y clasificados, formarán esta edición de las *Obras completas de D. Francisco Giner de los Ríos*, que ha comenzado a editar *La Lectura*, una casa de libros, esmerada y pulcra, en la que luchan por la cultura algunas gentes selectas, que quisieron en vida a «D. Francisco» y que tienen hacia su memoria el más hondo de los respetos.

Así tenía que ser. No podía ponerse mano en «las obras» del maestro, ni aun para lanzarlas al público, sino por quienes de algún modo se dieran cuenta de la representación noble, elevada, soberanamente desinteresada y pura, de aquel hombre superior, de espíritu gigante, delicadísimo, inmaculado, que vivió una vida «franciscana», como el de Asís. El nuestro, el «D. Francisco» inolvidable, como el otro, no tuvo nada suyo; dábase sin reservas ni cálculos a la juventud, a todos, con el alma abierta, derramándose en espiritual derroche; bueno y sabio a la vez, tan bueno como sabio, no entendía el maestro de sabidurías contemplativas, sin conexiones o influjos sobre el querer y el obrar en la vida, ni concebía que existiese oposición o desarmonía entre el cerebro y el corazón.

En su escala de valores, el más alto era el valor «ético».

Los discípulos íntimos de «D. Francisco», que así le llamábamos con cierta complacencia—con la que debe experimentarse al dirigirse a un santo—tenían que cuidar de que este monumento sin mármoles

ni jaspes, sin piedras ni bronces, sin coronas ni farsas, que elevan a la memoria del maestro, se edificase, desde el cimiento al remate, con el espíritu y significación delicadísimos de quien jamás pensó en sí mismo, como no fuera para servir mejor a las ideas y a la elevación moral de los hombres.

Estas *Obras completas de Giner*, se hacen por todos cuantos en ellas laboramos, pensando sólo en continuar su obra, según el criterio y los ideales del maestro, que había puesto el alma, desde hacía más de treinta años, en su Institución libre de Enseñanza, hogar cálido de educación y de cultura, centro expansivo de influjos renovadores, que ha vivido siempre—y esperamos viva—sin recibir, sin aceptar jamás, ni directa ni indirectamente, de ninguna manera, auxilio alguno que no haya sido, o no sea una devoción, una demostración de afecto, un aporte libre y conscientemente dedicado, como expresión de un deber moral o de simpatía ética, y que ha podido persistir en lo interno, en lo íntimo, en la tarea recogida y modesta de su acción educadora, gracias al desinterés supremo del «Fundador» insigne, y de un grupo entusiasta de discípulos y amigos colaboradores.

«¡Maestro y fundador!» Ese fué Don Francisco Giner; así lo veneramos todos los suyos.

Son con el presente, que inspira estas líneas, dos los volúmenes publicados de estas *Obras completas*, que los discípulos y amigos del maestro ordenamos; el primero contiene aquel librito famoso, del profundo e imborrable influjo en el pensamiento jurídico español e hispano-americano, titulado *Principios de Derecho natural*, y escrito por D. Francisco en colaboración con un íntimo discípulo suyo, de los primeros días de apostolado y de siembra, con Alfredo Calderón, uno de los más grandes escritores de nuestra Prensa.

En este segundo volumen se comprende, bajo el título de *La Universidad Española*, un largo estudio inédito sobre el tema, y varios trabajos de menos extensión, publicados ya, en diversas épocas, y referen-

tes todos a problemas relacionados con la noción, la vida, la organización, las funciones y la crisis de nuestra Universidad, preocupación especialísima, perenne, del maestro que dedicó a la Universidad cuarenta y ocho años de su vida, hasta en ciertos períodos en que la pasión o sectarismo de algunos gobernantes le obligaba a abandonar su cátedra, por negarse a desempeñarla sin aquellas condiciones de libertad y de dignidad que la función docente exige. Ofrécense en estos primeros volúmenes de las *Obras completas* de Don Francisco Giner, dos de los pocos trabajos «terminados o acabados» que el maestro elaboró en su larga y fecunda vida de sembrador de ideas y de educador y apóstol. El primero, los *Principios del Derecho natural*, es el más sistemático de todos, quizá el único verdaderamente sistemático y construido por él elaborado y que, esto no obstante, el maestro juzgó siempre necesitado de una completa refundición que inició en una segunda edición; pero que los discípulos estimamos, en su primera forma, como una de las obras capitales del filósofo y como uno de los libros fundamentales de nuestra literatura jurídica, indispensable para comprender el proceso de las ideas jurídicas y políticas en España, y en cuanto tal proceso recoge, desde nuestro punto de vista nacional, enlazándole con nuestra tradición riquísima, el influjo de las grandes corrientes universales de la filosofía del Derecho.

Y no sólo esto: en el librito del maestro español apunta certero un presentimiento maravillosamente enfocado del porvenir: en sus lecciones parece condensarse el germen de los desarrollos que ahora estamos presenciando, viviendo, en relación con la transformación de las ideas políticas y sociológicas tan capitales como la de soberanía, la del estado, la de autonomía jurídica y social, la del gobierno, la de la pena, etc. El que estudie hoy, con un criterio puramente positivo y realista, fenómenos de tan intenso valor histórico como la orientación social del Estado, la transformación de los partidos políticos, la intensificación del sentido orgánico y vital

de las instituciones de gobierno con la rectificación de su concepción mecánica, el sindicalismo, el renacimiento municipal y regionalista, etc., encontrará en los *Principios del Derecho natural*, elaborados allá por los años de 1870 a 1871, una profunda filosofía llena de perspectivas proféticas, y ahora, como nunca, utilizable para explicarse, en razón y con doctrina, ciertas inclinaciones dominantes en la vida y en la acción jurídica, política y social contemporáneas.

Salvo lo que esta guerra (trágico momento de crisis incomprensible aún) nos reserva para un porvenir más o menos próximo...

El trabajo sobre *La Universidad española*, el estudio largo, inédito, no es, claro está, un tratado sistemático, como los *Principios*; es otra cosa, y se ha escrito con otro fin. Es, sin embargo, «acabado», porque D. Francisco, contra su costumbre, se formuló el tema y lo desarrolló con cierta continuidad, procurando ofrecer una visión de conjunto y llegando un momento en que pareció dar la obra por terminada. Nada, en verdad, más contrario al espíritu y a las exigencias íntimas del maestro, que dar por terminada y acabada una obra de ciencia o de doctrina. ¿Terminar? ¿Concluir? ¿Quién es capaz de concluir en nada que al fluir del espíritu y de la vida se refiera? «La vida es un movimiento desigual, irregular, multiforme...» «El mundo es perenne cambio...», decía Montaigne.

Además, a D. Francisco, enemigo de todo dogmatismo, espíritu abierto siempre, siempre ansioso y modesto y humilde, le parecía «poco hecho» cuanto escribía, y, en cambio, sentía un goce inmenso en inquietarse a sí mismo y en inquietar a las gentes, procurando suscitar incesantemente nuevos puntos de vista, no considerados quizás en aquella fórmula a que después de un intenso esfuerzo hubiera llegado.

Y es que para el maestro lo esencial no era «concluir» ni «encontrar», sino «continuar», «buscar» siempre y vivir así en plena labor y en perpetua renovación y juventud. La ciencia, más que resultados, significaba para D. Francisco una conducta,

una actitud ética del espíritu ante la realidad, una exigencia íntima de sinceridad y de amor a la verdad, por la verdad, y para la elevación incesante del hombre hacia una vida más noble, más justa y más sana; en suma, más intensamente humana.

Pero esta vez el asunto pudo más. ¿Cómo no? La Universidad española fué siempre uno de los grandes amores de aquel gran maestro español, que dió su vida entera a su patria y «a todos», cosa harto difícil de comprender cuando se cultiva un patriotismo limitado y estrecho, bárbaro, dominador y de cada cual para sí; en el fondo, egoísmo refinado. El asunto, digo, pudo más, y D. Francisco escribió este hermoso estudio, profundo, y en cierto modo «definitivo»; un programa universitario para muchas generaciones, para España y no sólo para España.

He aquí lo que el más discípulo, o mejor, el hijo espiritual predilecto del maestro nos dice de cómo se hizo tal trabajo. «Lo compuso de una vez—escribe el autor de *El Greco*, nuestro Cossío—sin interrupciones, casi sin levantar cabeza, cosa en él insólita, durante el vagar de un verano en la blanda y silenciosa paz de la risueña campiña mariñana, por él tan amada, y en los mismos lugares en que se trazan estas líneas. El que las escribe, tuvo la dicha de asistir, hora por hora, a la gestación y nacimiento de este ensayo, porque el espíritu enteramente sociable y humilde del maestro no supo trabajar nunca sino en la íntima comunicación y consulta de aquellos que amaba».

Fuó el estudio compuesto para un concurso organizado por la Universidad de Valencia en 1902, con motivo de la celebración de su tercer centenario. «Muy raras veces—añade Cossío—ha concurrido nuestro autor a estos certámenes. A nadie sorprenderá, sin embargo, que se dejara seducir por el asunto. El trabajo obtuvo el premio. Pero D. Francisco, como era en él costumbre, lo encontró «poco hecho» y esperó indefinidamente la ocasión propicia que, en su intensa labor universitaria, y en su abrumador tráfigo social, jamás llegaba, de darle la última mano. Excitado por los

amigos, decidióse a corregirlo levemente y concederlo para que viese la luz en forma de artículos en la revista *La Lectura*. Hizo la corrección y... tampoco entonces se determinó a publicarlo.

Y pasó el tiempo; el trabajo quedó entre sus papeles, sin rehacer, según él quería, y tal como ahora se publica es, «en fondo y forma, y sin variación sustancial, el mismo que se escribió febrilmente en 1902, para Valencia». «Bien se advierte—continúa el discípulo—en la inusitada espontaneidad del juicio y del lenguaje y en la más inusitada indeterminación de las citas». Pero ¿fué esto un bien o no? ¿Hubiera valido más que el maestro rehiciera su obra según sus exigencias?

«Tal vez fué un bien, diremos con Cosío, que no alcanzase el tiempo para más detenidas correcciones, no fuera que el desmedido empeño de rigor y de justeza, como solía acontecer aminorase la fragancia agreste y el murmullo de altas aguas serranas, que campean lo mismo en el pensar que en el decir de todo este escrito. Aun sin la revisión y pulimento que su autor le preparaba, no sería temerario aventurar que es el único en su género en la literatura pedagógica española, ni tampoco el creer que durante largos años todavía habrá de utilizarse con fruto por nuestros pensadores, maestros y hombres de gobierno.»

No cabría señalar en términos mejor pensados y más justos el valor de este espléndido trabajo del gran maestro español que lloramos y de quien tantos viviremos mientras tengamos vida que vivir. El pensador, el maestro y el hombre de gobierno tendrán, no hay duda, en este escrito de D. Francisco el documento inspirador de más enjundia, y una fuente inagotable de sugerencias salvadoras. Sobre la *Universidad española*, considerada en su proceso hasta llegar al crítico momento actual, sobre el ideal a que hay que mirar para salvarla de una descomposición desesperante, nada se ha escrito que se acerque en vigor de pensamiento, en intensidad y en serenidad de juicio, y en amplitud de horizonte, a este «ensayo» que D. Francisco nos deja.

Si queréis tener una real visión histórica de nuestra Universidad moderna, en tantos tristes momentos del pasado siglo y en los fugaces relampagueos de nuestros violentos renaceres políticos, leed este trabajo del maestro, escrito en días de recogimiento campesino, poniendo toda su alma en tensión para ofrecer en un breve espacio y en una resultante, tanta labor de estudio, tanta obra vivida, tanta y tanta tarea docente realizada en la cátedra, en el continuo conversar con centenares de gentes, que acudían al maestro en busca de un consejo, de un guía, de alguna idea luminosa; que D. Francisco, como todo gran educador, ejerció a su modo la cura de almas. ¡Sublime sacerdocio!

Y en eso consiste la excepcional significación de esta genial monografía; en ella se resume todo el pensamiento del autor, antes disperso en infinitas notas, y en numerosos artículos cortos, y, además, se recoge en sus páginas, cálidas y espontáneas, algo que no sería fácil encontrar y gozar sin este estudio; la huella de mil ideas sembradas sin concierto en los diálogos de su clase y de su casa, y la de las mismas tareas personales del maestro realizadas en el noble desempeño de su función, como órgano vivísimo de la Universidad española. Porque este «ensayo» no es tanto una obra doctrinal, de perspectivas históricas e ideales, como la expresión sincera de las experiencias vividas, por un hombre superior, en una larga y a veces dolorosa peregrinación.

Aunque el trabajo hable de y para la Universidad española, no tienen las enseñanzas que encierra y el razonar que desarrolla un valor puramente nacional. Era D. Francisco un gran filósofo, y como tal, tenía el arte—sin artificios—de dar a sus puntos de vista y a sus juicios, opiniones y consejos, una significación y un alcance universales, humanos. Su actitud crítica frente a nuestro problema universitario, entraña un real valor educativo, para cualquier espíritu de cualquier zona de los pueblos cultos; que todos los pueblos han tenido o tienen, o pueden tener, análogos momentos a los nuestros y a todos puede aprovechar el razonar constructivo del

maestro español. Por otra parte, las concepciones fundamentales generadoras de la idea de la Universidad, que al fin se bosqueja en las jugosas páginas de este libro, no son exclusivas hoy de ningún pueblo, ni privilegio especial de nación alguna. Giner las recoge del ambiente universal, las enlaza tomando lo común de los diversos tipos universitarios del mundo, y señala, mirando a nuestras condiciones nacionales e históricas, la orientación que convendría seguir en la reforma de nuestra Universidad. Y al desarrollar su idea, la luz que brota a raudales, brota para todos, que a todos hoy puede interesar hacer de la Universidad algo más y algo distinto del centro profesional y privilegiado cerrado en sus claustros y en sus aulas, hasta convertirla en una gran fuerza viva, social, intensa y expansiva, que, con sus laboratorios, bibliotecas, salas de lectura, de conversación, lugares de descanso y de recreo, sea, como dice el maestro, «a la vez, un aula, un laboratorio, un Ateneo, un club, una fuerza moral, un hogar espiritual para sus profesores y para sus estudiantes».

(*La Nación*, de Buenos Aires, 23 de Enero de 1917.)

#### LIBROS RECIBIDOS

Felipe González (Luis).—*Anejos de la Memoria de la Secretaría de Instrucción Pública. Año 1915.*—San José de Costa Rica, Imprenta Nacional, 1916.—Donativo del autor.

Museu Social.—*Tasca realitzada desde la seva fundació fins al present.*—Barcelona, 1917.—Don. del Museo.

Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.—*Anuario para 1917.*—Madrid, Imprenta Renacimiento.—Donativo de la Academia.

Real Sociedad Geográfica.—*Anuario de 1917.*—Madrid, 1917.—Don. de la Sociedad.

Morente (Manuel G.).—*La filosofía de Henri Bergson.*—Madrid. Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 1917.—Donativo de la Residencia de Estudiantes.

Unamuno (Miguel de).—*Ensayos.*

*Tomo IV.*—Madrid. Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 1917.—Donativo de ídem.

Saldaña (D. Quintiliano).—*Discurso leído en la solemne inauguración del curso académico de 1916 a 1917 en la Universidad Central.*—Madrid. Imprenta Colonial, 1916.—Don. de la Universidad.

Universidad de Madrid.—*Memoria correspondiente al curso de 1914 a 1915.*—Madrid. Imprenta Colonial, 1915.—Donativo de ídem.

Ministerio de Gracia y Justicia.—*Estadística de la Administración de Justicia en lo Civil durante el año 1908.*—Madrid. «La Mañana», 1917.—Don. del Ministerio.

Viladot (J. M.<sup>a</sup>).—*De Psicología fisiológica. (Notas marginales).*—Manresa. Miguel y Ga.—Don. del autor.

Vega del Sella (Conde de la).—*Paleolítico de Cueto de la Mina (Asturias).*—Madrid, 1916.—Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

Haas (Dr. F.).—*Náyades del viaje al Pacífico, verificado de 1862 a 1865 por una Comisión de naturalistas enviada por el Gobierno español.*—Madrid, 1916.—Don. de ídem.

González Fragoso (Romualdo).—*Bosquejo de una flórula hispalense de micromicetos.*—Madrid, 1916.—Donativo de ídem.

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

Junta para Ampliación de Estudios.—*Memoria correspondiente a los años de 1914 y 1915.*—Madrid, 1916.—Don. de ídem.

Batuecas (T.).—*Electroanálisis del estaño sin electrodos de platino.*—Madrid. Ed. Arias, 1916.—Don. de ídem.

Catalán Sañudo (Miguel).—*Contribución al estudio del espectro del magnesio; nueve líneas halladas en el mismo.*—Madrid. Ed. Arias.—Don. de ídem.

Arenas Herrero (P. F.).—*Operaciones financieras.*—Madrid, 1917.—Don. de ídem.