

# BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

PERTENECE A LA BIBLIOTECA  
ATENEAS DE MADRID

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

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

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

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

AÑO XLI.

MADRID, 30 DE SETIEMBRE DE 1917.

NÚM. 690.

## SUMARIO

### PEDAGOGÍA

La Academia y la política, por el *Dr. Bernardino Machado*, pág. 257.—Las bibliotecas escolares en Suiza, por *E. Devaud*, pág. 259.—Pedagogía de los anormales (conclusión), por el *Dr. Gonzalo R. Lafora*, pág. 264.—Nota acerca de las corrientes de la Psicología actual (conclusión), por *D. Juan Vicente Viqueira*, pág. 268.—Revista de revistas. Inglaterra. «The Journal of Education», por *D. J. Ontañón y Valiente*, página 273. Francia: «L'Education», por *D. Rubén Landa*, pág. 276.

### INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Francisco Giner de los Ríos y su libro «Ensayos sobre educación», por *M. E. Merimée*, página 282.—Libros recibidos, pág. 288.

## PEDAGOGÍA

### LA ACADEMIA Y LA POLÍTICA (1)

por el *Prof. hon. Dr. Bernardino Machado*,  
Presidente de la República Portuguesa.

Vengo a traeros la expresión sincera de mi profundo agradecimiento. Estoy tanto más obligado cuanto que ciertamente la alianza entre el académico y el político encuentra frecuentemente opositores. Existen de un lado y otro prevenciones que yo mismo he podido ya experimentar. Profesor de la Facultad de Filosofía en la Universidad de Coimbra, al llegar un día a ser Ministro de la Nación, no faltó quien insinuara despreciativamente:—«¡Es un filósofo!» Y mucho peor todavía fué más ade-

lante, cuando publiqué mi querido libro de psicología de los niños, bajo el título de *Notas de un padre*, «¡Qué pueril!» se me apostrofaba con alta entonación desde la cumbre de la gravedad gubernativa. Recíprocamente, las desconfianzas y animosidades no son menores, y los hombres de estudio pagan injusticia con injusticia, haciendo poco caso de las alabanzas de los hombres públicos. Creen poco en la extensión y solidez de su ilustración.

Y, sin embargo, gran número de nuestros estadistas hicieron sus primeras armas en la arena de las lides intelectuales. Pero después, les parece a sus antiguos camaradas que desertaron.

Me acuerdo de uno de nuestros célebres publicistas, que sólo reconoció entero valor en uno de nuestros más eminentes políticos, cuando pudo convencerse de que había seguido su curso de estudiante en las aulas superiores.

La vida pública, en la realidad, es tan absorbente y abrumadora, impone hasta tal punto la acción inmediata, que no deja tiempo para detenidas elucubraciones. Se hace necesario pensar deprisa para resolver rápidamente, porque los acontecimientos, en su marcha insuperable, no esperan. ¡Cuánto no daríamos, muchas veces, por detenerlos, entregándonos plácidamente a su minucioso y comprobativo estudio!

Pero en su no interrumpida dramatización, obligándonos a estar siempre en escena, no nos permite siquiera vernos nosotros a nosotros mismos y ser al propio tiempo, espectadores atentos de nuestras mejores emociones.

(1) Discurso pronunciado en la Academia de Ciencias de Lisboa, el 14 de Junio de 1917.

¡Ay! El título de ciudadano sólo se alcanza a duras penas con la renuncia de las cosas más íntimas. Para poder verdaderamente merecerlo, tenemos a cada paso que arrancarnos el anhelo tentador de nuestro propio engrandecimiento individual. ¡Y cuánto cuesta eso! ¿Quién recordará, sin dolor, los planes de trabajo originales que sucesivamente fué dejando abandonados tras de sí, para no faltar nunca a su puesto de combate en el campo ardiente de las reivindicaciones de la justicia y del bien? Sobre todo en el período crítico de la reconstitución de los pueblos atormentados por la gestación de nuevas clases directoras, la vida pública pasa rápidamente, sin que jamás logremos las horas de abandono y reposo en que nos sea dado, al menos, reconstituir en nosotros mismos la añorada visión de esas estrellas fugaces de nuestro espíritu creador, que por unos instantes pasaran, como sueños, ante nuestros ojos absortos.

Pero todos los sacrificios cívicos tienen, para los que los hacen, en lo íntimo de la conciencia, la inefable compensación de ir haciendo, día por día, menores y menos punzantes los sacrificios de los demás. Esa es virtud de la política, que mira igualmente al noble fin de asegurar y desenvolver, a través de toda clase de contrariedades, y cueste lo que cueste, el patrimonio del bienestar común para los progresos, incessantemente redoblados, de la ciencia, del arte y de la historia.

Y ni los gobernantes pueden, sin abdicar de su misión, descuidarlas.

Cuando se medita bien sobre nuestra historia, se prueba a todas luces que su grandeza fué siempre el producto del consorcio y enlace, estrecho y fecundo, entre la elevación moral de nuestro derecho patrio y el arranque de nuestro pensamiento, de nuestro estro y de nuestro esfuerzo emprendedor. En la epopeya heroica de la independencia nacional se descubre, con toda su ardiente savia, la irreductible energía de nuestras facultades étnicas. Por aquí, sobre este suelo, pasaron, en medio de tremendas luchas, oleadas de dos grandes razas—aria y semita—que llenan el

teatro del mundo antiguo con sus hazañas: griegos y fenicios, romanos y cartagineses, germanos y árabes. Y nuestra sangre y nuestro espíritu, asimilando toda esa sangre y todo ese espíritu de las más distintas gentes, no se desnaturalizó. Al contrario, fuimos nosotros los que, constituídos en nación, decidimos de esa gigantesca batalla de siglos, llevando para siempre por todo el orbe, como nuestro estandarte, la hegemonía del tronco ario, a que pertenecíamos y que restablecimos en su integridad primitiva, por la prodigiosa unión marítima de sus dos grandes ramas dispersas—europea y asiática.— Esta obra colosal, la mayor que un solo pueblo realizara, fué a un tiempo la obra incomparable de nuestro patrimonio y de nuestro ingenio.

Las leyes morales son la cristalización suprema de la filosofía, de la estética y de la capacidad productora de cada época. Véase cómo el empleo de un metal define una edad, cómo una sencilla ojiva representa una civilización y cómo el principio moderno de la evolución abarca todo: naturaleza, espíritu, sociedad.

Desde la unidad de la materia, de las fuerzas y de las especies, hasta la fraternidad humana hay apenas un escalón. Y ¿qué es la doctrina democrática que a todos nos anima y conduce irresistiblemente, sino la misma que formulan la geología en la teoría de las causas actuales y la biología en la teoría de la descendencia, demostrando que no existen fenómenos ni seres, por pequeños que sean, que no hay, en suma, infinitamente pequeños que no se integren en el mundo? Como las ciencias, el arte se democratizó. Camoens canta los varones insignes; Garret, *El Espadero*; Junqueiro, *Los Humildes*. Los románticos descubrieron, para el culto de nuestra veneración, las poderosas virtudes atávicas del pueblo, y el realismo, disecando los defectos de las clases privilegiadas y caducas, quiso, con toda su rica documentación de pormenores, despertar nuestra simpatía y nuestra ternura hacia las dolorosas aspiraciones de los heroicos continuadores de egregias virtudes populares. Formóse, por decirlo así, una sensibilidad nueva, que ahora elabora una

nueva liturgia jerárquica. El respeto que antes se rendía servilmente a un poder extraño que venía de fuera y por encima de nosotros, imponiéndose a nuestra precaria superstición como avasalladora y misteriosa imagen de nuestros prejuicios, sólo se tributa hoy altivamente a aquellos que, por sus servicios y méritos, consiguen representar lo que hay de mejor en nosotros, y en los que, por lo tanto, nos reflejamos con placer y orgullo, honrándonos en ellos. La legítima autoridad pública es la propia emanación de nuestra autoridad individual.

Y el arte y la ciencia de los pequeños y humildes dieron valor, no sólo al pueblo, sino también a la mujer y al niño, que conquistaron igualmente su derecho de vida autónoma, de personalidad, de dignificación.

Los sistemas de educación mudaron, como así también los sistemas de gobierno, liberalmente. Se estudia al niño hasta para conocer bien al adulto. Y las salas de la escuela se llenan de esbozos, de tentativas de trabajo infantil, en el cual el maestro moderno se esmera por sondear y descubrir los predicados estructurales del alumno, para (al contrario de los viejos métodos dogmáticos) ajustarle a su enseñanza, sin en lo más leve desmodelarlo o desfigurarlo. Las escuelas se trasformaron en escuelas de hombres libres, y hasta parece que lo son tanto, que quizás en gran parte, por acrobatismo juvenil, hay quien dentro de ellas, pleiteando paradójicamente por la libertad del no querer ser, juega a los paladines medioevales de la reacción. Lo peor es que ese juego no deja de ser peligroso para las energías viriles del alma.

Y para saber cómo la mujer se emancipó del régimen arcaico de las casas cerradas, basta verla por ahí, victoriosamente en la calle, que convierte en un verdadero salón, recorriéndola sola, a pie, sin gazmoñería, con todo el aire de independencia, confiada en sí misma y en la cortesía pública. ¿Quién se atrevería a ese desplante de libertad, a esa publicidad de sus gracias sociales, a esa promiscuidad escandalosa, si, tan revolucionario como el nuestro, su sexo no hubiese roto con la celosa discipli-

na aristocrática, claustral, por la cual una señora de condición, como se decía, no salía de casa sin ser acompañada y guardada, ciertamente como una joya preciosa, pero guardada, tutelada, escoltada, aprisionada? Es que hoy existe también una democracia femenina, cada día más soberana en las costumbres y en los códigos contemporáneos.

Todo el momento histórico tiene, solidariamente hermanadas por el mismo ideal, su cultura y sus instituciones; y ¡ay de los que reniegan de ellas y las desdeñan, porque están condenados sin remedio a desaparecer como supervivencias vanas y nefastas!

Ojalá, señores, pueda yo contribuir a que entre nosotros se estrechen indisolublemente, con mutuo fervor, esos lazos de solidaridad, que nunca, como en este trance mundial, supuso tanto para todos nosotros una obligación sagrada.

Es lo que el país quiere, con toda su voluntad, para renovarse plenamente, y sólo así juzgo corresponder, dentro de mi modestia, a la alta honra que esta ilustre Academia me acaba de dispensar. Me considero ahora doblemente elegido por la Nación, y haré todo lo que esté en mi mano para desempeñar bien ambos mandatos.

## LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES EN SUIZA (1)

por E. Devaud,

Profesor de Pedagogía en la Universidad de Friburgo.

1. *Escuelas primarias.*—¿Existe acaso un cantón suizo en el cual los maestros no hayan discutido, en el trascurso de los 10 ó 15 años últimos, acerca del valor de ese medio de educación constituido por la lectura, y de su complemento obligado, que es la biblioteca escolar? ¿Qué sociedad de utilidad pública no ha inscrito en su orden del día algún informe sobre la lectura popular, su influencia en la ju-

(1) Véase el núm. 533 de «El Monitor de la Educación Común», de Buenos Aires.

ventud y los medios de oponerse a la difusión de lecturas corruptoras? Hanse organizado encuestas, como las de la *Señal*, de Ginebra, o la del Dr. Carl Bruckner, profesor de la escuela superior de Glaris, campañas dirigidas con tanto talento como animación contra la literatura perniciosa y en favor de la sana lectura popular.

Una literatura tan nula de pensamiento como de estilo ha comenzado a invadir las ciudades y los campos. Los relatos sugestivos de crímenes y de aventuras extravagantes han tenido días de boga inaudita, que han enriquecido a libreros de pocos escrúpulos; pero cuyos efectos perniciosos no han tardado en manifestarse por un recrudecimiento de anomalías mentales, de criminalidad o de extravagancias. Pedagogos y moralistas han lanzado gritos de alarma. Pero se ha hecho en todas partes una observación muy justa: no basta combatir las malas lecturas, hay que reemplazarlas. Hay que proporcionar al niño y al pueblo, que decididamente quieren leer, una lectura sana, reconfortante, fecunda en energía moral y patriótica, que no contradiga nuestra acción educadora, sino que colabore con ella, la afiance y la prolongue.

Las sociedades de utilidad pública han resuelto también promover publicaciones baratas de incontestable valor literario y moral. Hechos brutales han abierto los ojos de filántropos demasiado inclinados a contentarse con dar pan; han podido comprobar que las inteligencias populares tenían hambre de ideas, y los corazones sed de emociones. No es indiferente saber de qué se alimentan y qué beben esas inteligencias y esos corazones, pues las ideas y las emociones engendran los actos. De esta manera, la comprensión de las necesidades del momento presente, la piedad, el miedo también, quizás, han abierto sus bolsas en favor de los libros y de la prensa, y no sólo para bonos de leche y de carbón.

El movimiento de las bibliotecas populares, nacido ayer, ha prosperado magníficamente en nuestro país como fuera de él. No existe patronato, asociación de juven-

tud o de parroquia que no tenga a su disposición una biblioteca más o menos extensa.

Sobre el desarrollo de las bibliotecas populares, nacidas de iniciativas particulares y locales, no poseemos, que yo sepa, ningún trabajo de conjunto. La Exposición Nacional de 1914 nos lo procurará tal vez. No nos ocupamos aquí más que de las bibliotecas específicamente escolares, fiándonos de una encuesta cuyos formularios fueron enviados en Julio de 1913 a los Departamentos de Instrucción pública de todos los cantones suizos, y todos respondieron a ella. Ahora bien; a una de las preguntas de esta encuesta: «¿Existen, a falta de biblioteca propiamente escolar, bibliotecas de obras particulares que, al lado de la escuela, ofrezcan a los escolares lecturas sanas y a su alcance?» Se responde indicando casi en todas partes numerosas instituciones que proporcionan a la juventud la ocasión de leer. Se indica una biblioteca juvenil en la mayor parte de las parroquias del Valais, en todas las de Obwald, en cierto número de las de Friburgo, de Lucerna, de Saint-Gall, de Turgovia; Vaud tiene 304 bibliotecas populares al lado de sus 400 bibliotecas escolares. Ginebra también declara poseer varias bibliotecas comunales y parroquiales junto a bibliotecas escolares obligatorias en cada clase. En los alrededores de Basilea, en la ciudad de Basilea, en Berna, en Argovia, en Appenzell Rhoder Exteriores, se indica: «Volks und Jugendbibliotheken»; las sociedades de utilidad pública las sostienen en los cantones de los Grisons, de Glaris y Appenzell Interior; así como la Pestalozzi Gesellschaft, en Zurich, y sociedades obreras en el Ticino. Estamos persuadidos de que en la actualidad las comunas, las parroquias más bien de Suiza, que no posean alguna biblioteca, rica o pobre, están en minoría.

Las bibliotecas específicamente escolares ¿han obtenido mucho beneficio de este movimiento de opinión? Ciertamente, los diarios y los Congresos pedagógicos han proclamado la excelencia de este medio de educación; hasta se le ha declarado indispensable, por muchas buenas razones.

¿Ha aumentado su número en proporción al ruido hecho alrededor de la cuestión? No lo creemos. Y, ante todo, la multiplicación misma de las bibliotecas en el seno de las obras juveniles y de las instituciones religiosas o sociales, ha hecho que en muchos lugares la biblioteca escolar se vuelva, si no inútil, por lo menos poco necesaria. Después, los libros cuestan caro, y los recursos de esas pequeñas patrias cantonales son bien limitados. ¿Qué Gobierno no se queja de lo reducido de su presupuesto y no lamenta no poder subvencionar mayormente las organizaciones educacionales? Los higienistas han sido los primeros en formular sus exigencias; se ha tenido, pues, que reemplazar, y con grandes gastos, las venerables casas de escuela de antaño por edificios nuevos, amplios, bien iluminados, provistos de todo el *confort*, de todos los aparatos sanitarios deseables; desde el vestuario hasta los bancos, todo se ha renovado. Los maestros han reclamado después mejor material de enseñanza; ha sido preciso procurarles objetos y cuadros de intuición, perfectos, pero costosos; manuales bien impresos y ricamente ilustrados. Alrededor de la escuela se han organizado obras que absorben también dinero: baños, duchas, médicos y dentistas escolares, colonias de vacaciones, escuelas guardianas, jardines de infantes, mutualismo, ahorro, deportes juveniles y cuántas otras. Las bibliotecas, llegadas al último, encuentran el presupuesto recargado con exceso. Se las ha alentado con muchas palabras, pero han disfrutado de subvenciones muy restringidas. Han prosperado, a pesar de todo, y la cifra de las bibliotecas que revela la encuesta no deja de causar alegría. Nuestro cuadro no se refiere más que a las bibliotecas de las escuelas públicas oficiales. Las escuelas libres practican, si he de creer a mi experiencia, a decir verdad bien limitada, más a menudo los préstamos de libros que las escuelas públicas, porque están más interesadas en atraer alumnos y en retenerlos por medio de ventajas de ese género.

Agreguemos, para ser correctos, que muchas de esas cifras se han declarado

aproximativas. La mayor parte de los cantones han dejado a la iniciativa de los maestros, o de las personas amigas de la escuela, el cuidado de formar una biblioteca; la autoridad escolar la alienta, pero no somete esta obra libre al control del inspector, y no posee, por consiguiente, en sus oficinas, una cartera especial y estadísticas precisas. Pocos cantones, en efecto (alrededores de Basilea, Schaffhouse, Soleure, Vaud, Neuchatel, Ticino y Ginebra), han declarado obligatoria la biblioteca escolar. Con la mayor frecuencia, y este es el caso en Friburgo y en el Valais, según la encuesta, el maestro reúne algunos libros y algún dinero; interesa en la obra a algunas personalidades locales, el pastor, el cura, en particular; la municipalidad es invitada a sostenerla, y consiente, en ocasiones, en proporcionarle un pequeño crédito, y he ahí fundada la obra:

*Bibliotecas escolares en las escuelas primarias suizas.*

CANTONES	Número de comunas o de círculos escolares.	Número de clases o escuelas.	Número de bibliotecas escolares.
Uri . . . . .	26	85	—
Schwytz . . . . .	55	180	15
Obwald . . . . .	13	138	—
Nidwald . . . . .	18	56	6
Lucerna . . . . .	178	447	55
Zurich . . . . .	357	1.288	235
Glaris . . . . .	32	99	25
Zoug . . . . .	22	95	—
Berna . . . . .	841	2.546	496
Friburgo . . . . .	274	572	38
Soleure . . . . .	129	381	168
Ciudad de Basilea Campaña de Ba- silea . . . . .	3 71	274 301	22 46
Schaffhouse . . . . .	36	150	40
Appenzelle R.-E . . . . .	76	148	—
Appenzelle-R.-I . . . . .	16	44	—
Saint Gall . . . . .	287	758	140
Grisons . . . . .	280	525	107
Argovia . . . . .	270	673	35
Turgovia . . . . .	188	365	100
Ticino . . . . .	686	686	261
Vaud . . . . .	487	1.204	400
Valais . . . . .	282	619	38
Neuchatel . . . . .	110	486	76
Ginebra . . . . .	75	460	22

Varios cantones recomiendan la fundación de bibliotecas, sin hacerlas obligatorias, alentándolas por medio de subsidios (Berna, Argovia, Valais, ciudad de Basilea, Saint-Gall), por medio de donativos de libros regulares (Lucerna), u ocasionales (Friburgo).

El art. 62 de la ley neuchatelense de 18 de Noviembre de 1908 sobre enseñanza primaria, dice: «Cada localidad debe poseer una biblioteca escolar. El Estado toma parte en la fundación o en el sostenimiento de las bibliotecas, por medio de una subvención o donativos de volúmenes, a condición de que las comunas tomen parte en ellos comprando obras por una suma igual, por lo menos, y que presenten cada año al Departamento de Instrucción pública, un informe sobre el estado y el desarrollo de sus bibliotecas». Se acordó, para el ejercicio de 1912-13, una suma de 3.514,80 francos; en 1911-12, el gasto ascendía a 9.326,65 francos. Al fin de cada año, el maestro y el presidente de la Comisión escolar presentan un informe a la Dirección de Instrucción pública sobre el funcionamiento de la biblioteca durante el año. He aquí sus rúbricas:

- 1.º Número de volúmenes prestados durante el año.
- 2.º » de abonados o de alumnos.
- 3.º » de volúmenes comprados por la Comisión.
- 4.º » de volúmenes recibidos como donativo.
- 5.º » de volúmenes comprados con la subvención del departamento.
- 6.º » de volúmenes hasta el 31 de Diciembre del año precedente.
- 7.º » total de los volúmenes hasta el 31 de Diciembre del año corriente.

El art. 91 del reglamento escolar del cantón de Vaud (15 de Febrero de 1907) prescribe que «cada comuna debe poseer una biblioteca escolar». El departamento, por su parte, «facilitará su creación y desarrollo por medio de subsidios y de donativos». El Estado y las comunas acuerdan,

parece, subsidios; desgraciadamente, la respuesta a la encuesta se contenta con declarar «que es difícil valuar a lo que ascienden dichos subsidios».

El Estado de la campaña de Basilea ordena en cada escuela el establecimiento de una biblioteca (Schul-Ordnung vom 13 April 1913), a la cual se propone abonar alguna pequeñísima parte de la subvención federal.

La ley escolar de Schaffhouse prescribe también (art. 30) una biblioteca escolar por escuela.

Saint-Gall ha publicado una ordenanza el 9 de Marzo de 1906, que, sin hacerlas obligatorias, las recomienda vivamente y les promete subvenciones cuya cifra ha establecido el Gran Consejo cuando se organizó el presupuesto. Esta cifra es actualmente de 4.400 francos. Las comunas entregan 5.600 francos. La ordenanza reglamenta todo el funcionamiento de esta institución; más tarde volveremos a ocuparnos de esto.

El reglamento más completo de las bibliotecas es el de Ginebra, elaborado por M. W. Rosier. Lo reproducimos íntegramente. El Estado de Ginebra ha previsto en sus presupuestos de 1912 1913, una suma de 1.000 francos; inscribe 2.000 francos en el de 1914; pero en 1912, el gasto se elevaba a 4.985,95 francos.

*«Reglamento de las bibliotecas escolares de las escuelas primarias del cantón de Ginebra.»*

Artículo 1.º Cada edificio escolar de la ciudad de Ginebra y de las comunas suburbanas debe estar provisto de una biblioteca escolar gratuita, colocada bajo la autoridad del departamento de Instrucción pública.

Cada año, el departamento proporciona cierto número de libros, de los cuales sigue siendo propietario.

Art. 2.º Las bibliotecas escolares están destinadas a educar a los alumnos (niñas y varones) de los grados 4.º, 5.º y 6.º y de las escuelas complementarias.

Art. 3.º El regente principal de cada

edificio escolar tiene, bajo vigilancia del inspector, la dirección de la biblioteca. Organiza la distribución de los libros; ésta tiene lugar, por lo menos, dos veces por semana.

Art. 4.º Los libros podrán ser cambiados en cada distribución; ningún libro deberá permanecer en manos de los alumnos más de dos semanas, a menos que su inscripción haya sido renovada.

Art. 5.º El alumno es responsable de los libros que se le prestan. Debe devolverlos en buen estado de aseo y conservación. Es considerado como deterioro toda anotación, raspadura, señal, mancha o desgarradura.

Art. 6.º Si un libro se deteriora o se pierde, el regente principal dirigirá una reprimenda al alumno culpable de ello, y se reclamará de sus padres una indemnización.

Art. 7.º El uso de la biblioteca quedará prohibido durante algún tiempo a los alumnos que no se conformaran al presente reglamento.

Art. 8.º Todos los libros en circulación deben ser devueltos a la biblioteca al fin de cada año escolar. En esta época, el regente principal procede a un inventario que trasmite, con el informe del ejercicio transcurrido y las proposiciones para el año escolar próximo, al inspector de la circunscripción.

Ginebra, 10 de Setiembre de 1910.—El Consejero de Estado, encargado del departamento de Instrucción pública, W. ROSIER.»

El número de bibliotecas varía, naturalmente, mucho de cantón a cantón. Pocos cantones declaran no poseer ninguna (Ulri, Obwald, Appenzell, Rhodes Interieures, Zoug). Otros poseen algunas en la mayor parte de sus clases. Sólo el Estado de Ginebra toma a su cargo los gastos de sus bibliotecas. Proporciona a cada una cincuenta libros encuadernados por año. Los otros Estados dejan que pese esta carga sobre las cajas comunales, contentándose con contribuir por medio de subsidios: ciudad de Basilea, 300 francos por año; campaña de Basilea, 500 francos; Argovia, 600 francos; Schaffhouse, 300 francos; Berna, 1.500 francos; Soleure, 3.500 francos;

Saint-Gall, 4.400 francos; Valais, 30 por 100 del precio de la compra de libros, o sea 315,90 francos en 1912. Los suministros de las comunas no han podido ser indicados en los formularios de la encuesta, salvo los de Saint-Gall, 5.600 francos; de Soleure, 2.800 francos, y de Schaffhouse, 1.500 francos. Además, en algunos cantones, las bibliotecas escolares reciben donaciones de institutos de utilidad pública (Turgovia, Nidwald, Zurich, Appenzell Rhodes-Exterieures, Berda, Grisons). El uso de las bibliotecas es en todas partes gratis, salvo en algunas localidades de campaña de Basilea, donde se exige, aunque no rigurosamente, cinco céntimos por volumen.

Por lo demás, los gastos de administración se reducen al minimum, puesto que es el maestro quien casi en todas partes distribuye los libros y vela por su devolución, sin retribución alguna. En los lugares en que funcionan varios maestros es, a veces, el maestro principal, como en Ginebra, a veces un maestro designado por las autoridades locales, el que se encarga de esto. Sólo algunas comunas de los cantones de Turgovia, de St.-Gall, de Glaris y de campaña de Basilea abonan al maestro una indemnización muy modesta por este servicio. Los cantones que han anexado oficialmente esta obra a sus escuelas cuentan así, naturalmente, entre las funciones obligatorias del maestro, la administración de la biblioteca. Leemos en el art. 144 de la ley escolar neuchatelense: «El servicio de biblioteca y los trabajos de administración escolar serán especialmente remunerados por el tiempo que pase del maximum de 34 horas por semana fijado por la ley». El maestro no es el único, sin embargo, que se ocupa en esta tarea. Las respuestas a la encuesta indican al presidente de la Comisión escolar como distributor de libros en algunas aldeas del Valais; el «Schulprasidium», en algunos lugares de Appenzell Rhodes Exterieures; aquí y allá, el pastor, en Turgovia, y el cura, en Lucerna. Berna responde: «Eso depende del reglamento local», y Grisons: «Como desee la comuna».

(Continuará.)

PEDAGOGÍA DE LOS ANORMALES (1)  
por el Dr. Gonzalo R. Lafora.

(Conclusión.)

DURACIÓN DE LAS CLASES.—PLAN PEDAGÓGICO Y HORARIO.—MATERIAL PEDAGÓGICO.—La enseñanza especial intelectual de los anormales debe combinarse con la educación física, con los trabajos manuales, con las lecciones de ortofonía y canto y con los recreos, de una manera perfectamente adecuada, para evitar la fatiga intelectual o física del alumno. De aquí la importancia de los programas y horarios para las clases especiales.

*Duración de las clases.*—La cuestión de la duración de las clases para anormales ha preocupado grandemente a los pedagogos y a los psicólogos. Las diversas experiencias psicológicas hechas para determinar la duración de la atención en los niños, dieron por resultado una variabilidad desconcertante (desde unos minutos a dos o tres horas), lo cual dependía de que unos investigadores medían sólo la fijación atenta con inhibición absoluta de toda otra sensación, mientras que los otros medían la atención persistente, aunque oscilante, frente a otras sensaciones. Pero las numerosas experiencias pedagógicas recientes y la observación diaria han dado una norma en la que coinciden casi todos los pedagogos.

Según ésta, *las clases para alumnos menores de diez años no deben durar más de 20 minutos y algo más (30 minutos) para los alumnos mayores.* Estas se alternarán con los recreos o las prácticas manuales y juegos educativos.

Es preciso, ante todo, que el niño, al llegar a la escuela, haya dormido bastante, pues de lo contrario su trabajo será deficiente, por falta de atención y por la fatiga que rápidamente se presenta. Algunos maestros les dejan dormir primero una hora (2). Esto puede hacerse por lo menos con los que aún vengán soñolientos; pero,

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN

(2) Un maestro de Zurich que dejaba libres a sus alumnos durante la primera hora de clase, observó que poco a poco bajaban las cabezas y se iban quedando todos dormidos (cit. por Mlle. Descoedres).

sobre todo, conviene instruir a los padres acerca de la importancia que tiene el que el niño duerma las ocho o nueve horas necesarias. Las primeras horas de trabajo intelectual deben emplearse en los problemas más difíciles o abstractos, excepto en el cálculo matemático, pues el rendimiento de éste aumenta hacia las últimas horas de la mañana (*Toljatnik*).

*Plan pedagógico y horario.*—Todo horario debe tener en cuenta estos datos que aporta la experiencia diaria, para que su rendimiento sea completo. Los planes pedagógicos y los horarios varían bastante en cuanto al orden e importancia que conceden a las diversas materias. En general, se puede decir que en Alemania y los países escandinavos se exige más en los *planes de enseñanza* de los grados elementales que en los países latinos, en los cuales se insiste más sobre los ejercicios de gimnástica ortopédica y de educación de los sentidos que sobre los ejercicios puramente escolares. Según *Demoor*, es preciso, antes que nada, enseñar a los alumnos a usar sus sentidos, a reflexionar y a querer, renunciando hasta más tarde a los estudios sistemáticos de Geografía, Historia, etc. La tendencia de la enseñanza especial es permitir al niño el *máximo de libertad posible, para que exteriorice su propia actividad.* Es preciso también que se dé gran importancia a la *intuición* y a la *educación sensorial*, hasta conseguir que el niño sepa adquirir por sí mismo los materiales necesarios para las representaciones, y excitando sus *asociaciones de ideas*, obtener en ellos juicios personales. La enseñanza debe ser *utilitaria*, es decir, de aplicación inmediata en la vida práctica. El maestro deberá en lo posible *individualizar* en cada alumno la forma más apropiada de Pedagogía, tendiendo, además, a la *concentración* de las materias, o, lo que es lo mismo, insistiendo mucho más que en los normales sobre cada asunto y todo lo que se relacione con él, para que el alumno lo aprenda bien antes de pasar a otro. *Weiss* (1) ha dicho que

(1) Weiss: «Die Lehrplanfrage in der Hilfsschule». (*Zeitschr. f. Kindersforschung*, 1914-1915, pág. 262.)

para que dé buen resultado la educación en las escuelas auxiliares, el camino principal es la *práctica* y el *hábito*. Para ello es preciso tener en cuenta los tres fundamentos de todo desarrollo orgánico, a saber:

a) La ley de la adaptación a los estímulos funcionales.

b) La ley de la sustitución y compensación de los órganos sanos por los enfermos.

c) La ley de la diferenciación de los movimientos.

De éstas deduce que la elección de materias para un plan de estudios debe ser de acuerdo con los siguientes principios:

1.º Se preferirán las materias concretas a las abstractas, que se evitarán en lo posible.

2.º Se dará la mayor importancia a aquellas materias de instrucción que sean de mayor aplicación para la vida práctica.

3.º Se preferirán también aquellas que atienden con más amplitud al desenvolvimiento de la actividad propia del alumno.

4.º Las materias de estudio deberán estar muy relacionadas entre sí, con lo que se podrá obtener una concentración apropiada y formar un círculo mental de segmentos bien unidos.

De manera muy semejante, pero más completa, se ha expresado *Decroly* (1) al indicar la finalidad que deben seguir los métodos pedotécnicos para los anormales. Es preciso, dice:

1.º Favorecer la representación mental, por una intuición constante y bien comprendida, de las lecciones objetivas y concretas.

2.º Excitar la actividad voluntaria y la iniciativa, haciendo participar al niño en la lección de una manera material, e induciéndole a hacer obra personal.

3.º Adaptar el trabajo a las capacida-

des volitivas, a la forma de ejecutarlo, a la resistencia y al tipo de fatiga.

4.º Combatir los automatismos inútiles y los tics, cambiando a tiempo las lecciones y llenando con ocupaciones útiles todos los momentos libres.

5.º Dar al niño la noción de obligación, de responsabilidad y de sanción, para cuyo fin se ejercerá una vigilancia estrecha sobre el rendimiento, teniendo en cuenta la cantidad a exigir y el tiempo máximo necesario.

6.º Proceder pacientemente y hacer que se hagan numerosos ejercicios de la misma dificultad y de dificultades muy graduadas, volviendo con frecuencia sobre sus pasos y sosteniendo siempre el interés.

7.º Individualizar de tal manera que, a ser posible, se tome al niño en el punto donde ha llegado y estimular su atención, para cuyo objeto se reducirá el número de alumnos de la clase, porque la homogeneidad resulta imposible o difícil y la enseñanza indirecta da muy poco o ningún resultado.

El lector nos perdonará que, en gracia a su importancia, insistamos tanto sobre estos principios fundamentales de la enseñanza de los anormales.

Es difícil hacer un *programa* general para las escuelas auxiliares. Cada escuela tiene uno diferente. *Decroly* hizo uno muy extenso, que se puede desarrollar muy detalladamente, incluso en varios cursos. Véanse los títulos de los asuntos:

I. *El niño*.—a) Su organismo físico y mental. b) Sus necesidades: comida, vestidos, habitación, instrucción, preparación profesional; necesidades morales y estéticas: existencia e inevitabilidad de éstas.

II. *El medio*.—El niño y la familia. El niño y la escuela. El niño y la sociedad. El niño y los animales. El niño y las plantas. El niño y los minerales. El niño y el sol.

En el interesantísimo libro de *Mlle. Descoedres L'Education des enfants anormaux* (Neuchatel, 1916), encontrará el lector en detalle las diversas lecciones en que se puede descomponer este programa, a primera vista tan sencillo.

(1) *Decroly y Monchamp: L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs*. Neuchatel, 1914; prólogo.

Cada tema debe desarrollarse muy completamente, tratando del uso, origen, manera de obtener y aplicaciones de los objetos relacionados con la lección. Un buen maestro sabe sacar partido de todo (objetos usuales, etc.) y crear un rico material pedagógico con reducido presupuesto.

Respecto a los *horarios*, debemos distinguir dos problemas, a saber: el número de horas de clases que se dan en una semana (*horario semanal*) y la sucesión y ordenación de las horas de clase en el día (*horario de clases o diario*). También debe tenerse presente el *horario semanal del maestro*, para evitar la fatiga psíquica que produce la enseñanza de anormales. En Alemania no puede pasar éste de 24 horas semanales.

En los horarios debe dedicarse mucho tiempo a los ejercicios físicos, sobre todo en los grados elementales de las escuelas auxiliares, donde se reducirán al minimum los ejercicios puramente escolares. He aquí el horario semanal propuesto por Rouma (1):

	Horas.
a) Educación de los sentidos. . . . .	2
b) Idem de la atención, especialmente de la visual (lecciones de 10 m.)	1
c) Trabajos manuales (plegado, recortado, modelado). . . . .	6
d) Ejercicios de lenguaje. . . . .	3
e) Ejercicios de cálculo intuitivo. . . . .	2 1/2
f) Ejercicios de dibujo . . . . .	3
g) Juegos de <span style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">}</span> <span style="display: inline-block; vertical-align: middle;">1.º Juegos individuales (construcción, etcétera). . . . .</span>	2 1/2
Frœbel. <span style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">}</span> <span style="display: inline-block; vertical-align: middle;">2.º Juegos colectivos . . . . .</span>	2 1/2
h) Gimnasia rítmica. . . . .	2 1/4
i) Canto . . . . .	1 1/2
Además . . . . . <span style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">}</span> Excursiones . . . . .	3
<span style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">}</span> Recreo . . . . .	2 1/2
<b>Total por semana. . . . .</b>	<b>29 1/4</b>

Los horarios semanales y planes de las escuelas auxiliares graduadas alema-

(1) Rouma: *Notes pédagogiques sur une classe d'anormaux*. Paris, Paulin. Cit. por Mlle. Descoeu-dres.

nas (1), aunque de duración semejante, presentan mayor complicación de materias. Véase, por ejemplo, en la escuela auxiliar de Halle, de la cual es rector *Männel*, las horas que se dedican semanalmente a la enseñanza de las diversas materias:

MATERIAS	CLASES				
	I	II	III	IV	V
Religión. . . . .	2	2	3	3	3
Cálculo . . . . .	4	4	4	4	4
Alemán . . . . .	7	7	6	6	—
Escritura. . . . .	1	1	2	2	—
Enseñanza intuitiva. . . . .	—	—	4	4	9
Dibujo . . . . .	2	2	1	—	—
Historia. . . . .	2	2	—	—	—
Geografía. . . . .	2	2	—	—	—
Historia Natural . . . . .	2	2	—	—	—
Canto . . . . .	2	2	2	1	—
Gimnasia. . . . .	2	2	2	2	2
Trabajos manuales. . . . .	4	4	4	4	4
<b>Totales. . . . .</b>	30	30	28	26	22

Weiss (2) ha propuesto recientemente el siguiente horario semanal y plan de enseñanza para una escuela auxiliar con seis grados:

MATERIAS	CLASES						HORAS A LA SEMANA
	VI	V	IV	III	II	I	
<b>1. Enseñanzas elementales.</b>							
Educación de los sentidos . . . . .	6/2	4	4	—	—	—	11
Religión. . . . .	—	—	2	3	3	4	12
Geografía nacional. . . . .	—	—	—	3	—	—	3
Historia natural. . . . .	—	—	—	—	1	1	2
Geografía general . . . . .	—	—	—	—	2	1	3
Historia . . . . .	—	—	—	—	—	1	1
<b>2. Enseñanza del lenguaje.</b>							
Lectura. . . . .	6/2	4	4	4	4	4	23
Escritura . . . . .	6/2	2	2	2	2	2	13
Ortografía y Sintaxis . . . . .	—	3	3	4	4	4	18
Canto . . . . .	2/2	2/2	1	1	1	1	6

(1) Véase Schmitz: *Lehrplan der Hilfsschule für Schwachbefähigte in Leipzig*. Leipzig, 1905; y Männel: *Von Hilfsschulewesen*. Leipzig, 1905; pág. 104.  
 (2) Weiss: *Die Lehrplanfrage in der Hilfsschule* (*Zeitschr. f. Kindersforschung*), 1914-1915.

MATERIAS	CLASES						HORAS A LA SEMANA
	VI	V	IV	III	II	I	
<b>3. Enseñanzas técnicas.</b>							
Cálculo.. . . .	4/2	4	4	4	4	4	22
Geometría . . .	—	—	—	—	1	1	2
Dibujo. . . . .	—	—	—	—	1	1	2
Gimnasia.....	—	—	2	2	2	2	8
<i>Trabajos manuales.</i>							
a) Niñas (coser)	—	2	3	3	3	3	14
b) Niños (carpintería, etcétera)..	—	—	2	2	2	2	8
42 los niños y 48 las niñas.							
<b>Horas semanales de clases.</b>							
a) Para niñas.	12	20	25	26	28	29	140
b) Para niños . .	12	18	24	25	27	28	134

La serie o sucesión de clases en el día (*horario de clases*) debe responder a los siguientes principios estatuidos por *Män. nel*:

1.º Se dispondrán las horas de clase en el día de tal manera que la energía psíquica del escolar esté siempre despierta y sin fatiga.

2.º En las primeras horas del día no se pondrán los estudios difíciles que exigen más esfuerzos del alumno.

3.º Si una clase ha hecho trabajar especialmente a una parte de la psiquis infantil, la siguiente debe poner en actividad la otra parte que quedó latente.

En los modestos ensayos hechos durante el curso de 1915 a 1916 en el *Instituto Central de Anormales de Madrid*, el profesor *Orellana* ha seguido en sus clases de niños el siguiente horario:

**HORARIO PARA LAS CLASES PROVISORIAS DE LOS ANORMALES DE MADRID.**—Horas de clases, de nueve a doce por la mañana y de tres a cinco por la tarde (medio internado).

*Nueve a nueve y media* de la mañana.—Cálculo mental con juegos de iniciación, aritmética y diez minutos de descanso.

*Nueve y media a diez.*—Ejercicios de lenguaje oral y escrito, con sus correspondientes juegos de iniciación.

*Diez a diez y media.*—Cantos escolares.

*Diez y media a once.*—Gimnasia rítmica.

*Once a once y media.*—Lecciones de cosas, acompañadas de los necesarios dibujos y esquemas, láminas, objetos, según el material de que podía disponerse.

*Once y media a doce.*—Ejercicios de Ortopedia mental y vida práctica. (Los lunes, miércoles y viernes se daban clases de Ortofonía.)

*Doce a una.*—Juego libre, pero vigilado, en el jardín.

*Una a dos.*—Comida.

*Dos a tres.*—Reposo y juego libre.

*Tres a tres y media.*—Dibujo.

*Tres y media a cuatro.*—Trabajos manuales.

*Cuatro a cuatro y media.*—Ejercicios agrícolas y de jardinería.

*Cuatro y media a cinco.*—Juegos educativo-instructivos.

Todas las clases y ejercicios iban seguidos de 10 minutos de descanso.

Los jueves por la tarde se destinaban a excursiones al campo, juegos de *foot-ball*, pelota, etc.

Los ejercicios de iniciación en la Geografía alternaban con las lecciones de cosas y los de lectura iban incluidos en los de lenguaje.

*Material pedagógico.*—El material pedagógico usado en la enseñanza especial es variadísimo y abundante. En las clases elementales puede utilizarse con ventaja el recomendado por la señora *Montessori* en su método (1). En las clases más superiores pueden emplearse muy diversos objetos de enseñanza. Ya hemos dicho que aquí puede el maestro crear constantemente nuevos materiales pedagógicos, fabricándolos él mismo o ayudándose de sus discípulos. Las lecciones de cosas en el campo, en talleres, en las habitaciones, proporcionarán también objetos de enseñanza fácilmente asequibles. Muy recomendables son también los juegos educati-

(1) Montessori: *Manual práctico del Método Montessori*. Trad. española. Barcelona. Araluce.

vos de *Decroly* y la colección perfeccionada de los mismos de *Mlle. Descoedres*. También son utilizables los materiales de examen psicológico de anormales que han reunido algunos autores en cajas, como la de *Weygandt* (1). Igualmente son útiles las láminas murales, objetos de uso corriente, monedas, pesos, juegos de construcción, rompecabezas, materiales para enseñar a leer, escribir, etc., etc. Según *Frenzel* (2), estos materiales de enseñanza deben cumplir los siguientes requisitos:

- 1.º Ser sencillos y fáciles de manejar.
- 2.º Corresponder a la fuerza comprensiva del niño.
- 3.º Ofrecer ocasión para que el niño, no sólo los pueda comprender (recepción), sino también crearlos (producción), ayudando a construirlos, arreglarlos, etc.
- 4.º Estar relacionados, en cuanto sea posible, con el uso práctico inmediato de las cosas necesarias para la vida y pretender hacer más fácil aquél.
- 5.º Ser estéticos e higiénicos.
- 6.º Preferirse los que han sido hechos por el alumno y los maestros, a los comprados.
- 7.º Estar constantemente expuestos y a la disposición del niño, para que los examine cuanto quiera y practique mucho con ellos.

NOTA ACERCA DE LAS CORRIENTES DE LA PSICOLOGÍA ACTUAL (3)  
por el Profesor D. Juan Vicente Viqueira,  
Catedrático del Instituto general y técnico  
de Santiago.

(Conclusión.)

C) *La psiquis, evolución cualitativa* (Bergson). — El espíritu, según piensa Bergson, es, frente a la materia, el pro-

(1) Weygandt: «Ein Schwachsinn-Prüfungskasten.» (*Zeitschr. f. d. Erforsch. u. Behandl. des jug. Schwachsinn.*, 1910, vol. IV.)

El precio de estas cajas es de 60 marcos, y se pueden adquirir de la fábrica de muebles escolares de Müller en Charlottenburg (Spandauerstrasse 10).

(2) Frenzel: «Lehr- und Lernmittel (einschl. Jugendliteratur) für heilpädagogische Schulen u. Anstalten.» (en el *Handbuch der Erforschung u. Fursorge d. jugendl. Schwachsinn.*, de Vogt y Weygandt, volumen II, pág. 379.)

(3) Véase el número anterior del BOLETÍN.

greso, la creación, la evolución. La materia, al contrario, lo fijo, la quietud. Así, la materia se traduce en la forma rígida de la matemática. La psiquis ni siquiera se adapta a la forma del tiempo. Lo que llamamos tiempo al hablar de la conciencia no es el tiempo mecanizado, el tiempo del movimiento, el tiempo calcado sobre el espacio. El alma se realiza en la duración pura, en un fluir y compenetrarse de los fenómenos de la conciencia meramente cualitativo. Así, el alma o la conciencia es mera cualidad, y toda medida psíquica es un error nacido de trasportar lo que vale para la naturaleza al espíritu (1).

D) *La Psicología de W. James*. — El mérito de James ha sido su honda y fina oposición a la Psicología asociacionista reinante en su tiempo. Exigía frente a ésta una aproximación sin prejuicios a la realidad de la conciencia, a las pulsaciones de la vida consciente.

La conciencia es un fluir, es un perpetuo pasar y no permanecer nunca. Imposible es hallar en ella átomos o elementos simples que permitan explicarla por su composición. Tampoco puede traducirse por fórmulas cuantitativas. Pero este fluir se halla en la naturaleza encerrado en ella. La Psicología así no puede comenzar sin supuestos, y procede en esto como cualquiera otra ciencia. La ciencia de los supuestos es la Metafísica. Los dos supuestos de que parte la Psicología son: que el mundo real se nos da en nuestros conocimientos y que existen hechos de conciencia y se nos dan en un fluir. Ambos supuestos no son de ningún modo simples y constituyen áridos problemas que exceden a la ciencia del alma. El espíritu es ante todo finalidad. El espíritu va hacia un fin, siempre determinado por algo. Una fundamentación biológica de su finalidad la da Spencer: los fenómenos de conciencia son un resultado de la adaptación. Si la conciencia es finalidad, no valen para ella las leyes causales. Por lo demás, tampoco son éstas más que fáciles supuestos para entender la natura-

(1) *Essai sur les données immédiates de la conscience*, 1912.— *Matière et mémoire*.— *L'évolution créatrice*, 9.ª edición, 1916.

leza. Indudablemente, el cuerpo influye en el espíritu, y el espíritu en el cuerpo, de un modo que desconocemos, y quizá desconoceremos siempre. Expresamos nuestra ignorancia acerca del problema en el pretendido principio del paralelismo. La Psicología fisiológica no nos da más que las condiciones fisiológicas y las consecuencias fisiológicas de un fenómeno de conciencia, pero de ningún modo su *ser*. Éste no se obtiene más que por análisis fino introspectivo (1).

B) *La Psicología descriptiva. Dielthey.*—Este autor ha representado una corriente que en lo esencial mantiene que es imposible construir una Psicología del mismo modo que la Física (ciencia natural). Las categorías de ésta no valen para la Psicología, sino que hay categorías del espíritu superiores a ellas. Las leyes de la conciencia no son leyes causales, sino estructurales. La Psicología descriptiva es para Dielthey la base de las ciencias del espíritu (2).

*La conciencia como la totalidad de la realidad.*—Los puntos de vista de los kantianos con respecto a la Psicología son diversos. Windelband y Ricker (3) consideran la Psicología como una ciencia natural. El punto de vista con respecto a esto proviene de la clasificación de las ciencias admitida por ellos. Las ciencias se dividen en ciencias de la naturaleza y ciencias de la cultura. En las ciencias de la naturaleza buscamos lo general; en las de cultura, lo particular. En Psicología tratamos de hallar también conceptos generales y no la determinación de algo individual. Los kantianos de la llamada escuela de Marburgo dan a la Psicología una posición especial en el sistema de la Filosofía. P. Natorp ha sido el que ha elaborado una Psicología desde este punto de vista. Pasamos a exponerla.

La Psicología antigua consideró al sujeto a modo de una parte de la naturaleza.

Nada lo determina tan claramente como la definición que Aristóteles da del alma. Dice así: «El cuerpo capacitado para el ejercicio de las funciones vitales, en cierto modo preparado, organizado para ellas y desarrollado, es lo animal.» Pero hay un hecho capital en la historia de la Filosofía antigua que se sale de esta concepción: es el descubrimiento de la subjetividad por Protágoras. Desde otro punto de vista que Aristóteles, la Psicología naturalista ha surgido de la ciencia físico-matemática del Renacimiento. De ella procede la actual Psicología. Sin embargo, el sujeto no es un elemento del mundo objetivo, un momento en el proceso de la naturaleza ni un mundo paralelo a ésta o una segunda naturaleza.

El sujeto no es nada dado. El sujeto es una construcción lógica, y si es construído, será construído con lo único que hemos podido tener antes, con el objeto. Realmente, un sujeto, una conciencia primaria que no ha llegado a ser y de la que el objeto nace, no nos es accesible, pues el objeto representa una creación de algo, y aquello primitivo de la conciencia a que nos referimos, sólo llega a tener coherencia a hacerse algo mediante la objetivación. Cuando ha llegado a ser objeto se pone un problema de dependencia de éste de un Yo, que no es conocido, sino experimentado, y que se halla en una relación *sui generis* con el objeto, a saber: la relación de las relaciones. Sólo ahora puede ponerse el problema de su construcción, y como lo que se trata de construir es una unidad primitiva, la Psicología intenta su reconstrucción.

La conciencia se esquematiza, se disgrega en el objeto. Caracteres de éste son la universalidad y la necesidad. Es preciso hacer notar que, según la Filosofía de Marburgo, el objeto de la naturaleza no es el único, sino que también son objetivaciones de la conciencia todo aquello que pertenece al dominio de la Ética, Estética, y aun quizá la Religión. Por esto consideran que la unidad de dichas direcciones constituye la conciencia, y que el asunto de la Psicología es establecerla. Así ocu-

(1) «The principles of Psychology», 2 t., 1890. — «*Precis de Psychology*» (traducción francesa), 1915.

(2) «*Einleitung in die Geisteswissenschaften*».

(3) «*Die Grenzen der Naturwissenschaftlichen Begriffsbildung*».

pa la Psicología, en el proceso del conocer, el último término, y en el sistema de la Filosofía, la última parte. «Debe ser un problema particular de la Psicología traer a relación el supuesto y armonía de las tres esferas de la conciencia, y exponer y explicar dicha unidad. Este interés por la unidad de la conciencia cultural debe ser reconocido como un interés sistemático de la Filosofía. El valor de la Psicología no consiste en el capítulo que forma interiormente a la Fisiología, y si así pudiese llegar a ser ciencia, dejaría de pertenecer a la Filosofía, y mucho menos de ser Filosofía. El valor de la Psicología está más bien en el problema de la unidad de la conciencia. Así, pertenece al sistema de Filosofía, y dado que el sistema tiene cuatro partes, los tres miembros que preceden a la Psicología en él tratan de los tres objetos: la naturaleza, la cultura de la moralidad y el arte. La Psicología tiene por exclusivo asunto la unidad de la cultura humana. Para esta unidad de la conciencia cultural reservamos la expresión de unidad de la conciencia» (1). Hay un término unidad de la conciencia cultural, que se repite aquí. La conciencia es una conciencia general, universal, aunque representada en cada individuo. Por esto afirma Natorp, que el problema de la conciencia individual no es el primero de la Psicología.

Natorp se pregunta: ¿Es posible la Psicología, es posible construirla como la Física o como las ciencias de la naturaleza en general? ¿No se trata de un problema distinto del de las últimas, y por tanto, de una ciencia distinta? «Las dudas existen y exigen ser resueltas. Si la Psicología que procede, según el método de las ciencias naturales, no necesita inquietarse por ello, pues su derecho está suficientemente garantizado por el feliz éxito del conocimiento mismo, la Filosofía, que se interesa por la unidad del conocimiento humano como un todo indivisible y no por una ciencia, sea ésta tan interesante como se quiera, no puede satisfacerse por la justificación

unilateral de una clase de conocimiento (el teórico y causal), y no puede menos de atender a esta duda, que se refiere, no sólo al modo de proceder en la investigación psicológica, sino al concepto total de la Psicología, ya sea como una rama de la ciencia natural o como una ciencia independiente paralela a ésta, pero de su mismo tipo, y que haya que elaborar con los mismos métodos. Las dudas se refieren, en general, al concepto de lo psíquico, y como objeto de investigación semejante a la ciencia de la naturaleza, aunque no por completo perteneciente a ella» (1).

«El fundamento claro, el hecho evidente es que la naturaleza significa objetividad, que naturaleza es la expresión breve de la totalidad de aquello que es objeto, y ciertamente objeto de un conocimiento teórico de procesos determinados temporalmente. Los medios lógicos y métodos para éste son idénticos a los de la objetivación en general. La conciencia, en cambio, significa frente a todo objeto más bien aquello para lo que algo es objeto, y de ningún modo es objeto, por lo menos, objeto como lo es para ella la naturaleza, o todo lo que pertenece a ésta. Lo psíquico significa, con otras palabras y dicho en resumen, lo subjetivo como tal. ¿Pueden hallar aplicación a éste los mismos esquemas conceptuales por medio de los que el objeto es pensado, ante todo el objeto de una clase particular, el objeto natural? Esta es la seria cuestión que en esta exposición misma, necesitando de una investigación más exacta, se nos presenta como la cuestión capital de la existencia de la Psicología como ciencia de la naturaleza.»

Veamos ahora cuál es el método de la Psicología para Natorp. El método de la Psicología no es ni la explicación ni la descripción, pues la descripción es ya una explicación. Su esencia es traer bajo un concepto, y traer bajo un concepto es objetivar. «Hecho y ley, descripción y explicación, van indefectiblemente unidos. El he-

(1) Cohen: «Logik der reinen Erkenntnis», 1902, página 15-16.

(1) Los párrafos citados están transcritos de la obra de Natorp «Allgemeine Psychologie», 1912. Véase también su «Einleitung in die Psychologie», 1898.

cho no ha de asegurarse de otro modo más que en la ley. Descripción es una subsunción bajo conceptos generales. Y estos conceptos generales necesitan de justificación, y no pueden ser justificados más que las ciencias nómicas (Filosofía). Sin duda, tienen en toda descripción sólo un valor preparatorio precisamente para la ley del conocer, que es el único modo accesible, el único sentido comprensible de la explicación de un mismo objeto en diferentes ciencias. En esto queda dicho que la descripción, lo mismo que la explicación, significan objetivación. La Psicología debe ser la ciencia de lo subjetivo. Descripción es análisis, abstracción, poner de relieve momentos particulares tomados de la totalidad de la experiencia, a la que se refiere el problema de la Psicología. Así toma ésta la misma dirección del conocer que halla en la explicación. Si se da, en vez de explicación, una descripción, significa esto que se comienza el camino de la objetivación; pero que se detiene uno en su marcha, y no se prosigue adelante hasta el fin.»

Dado esto, el único método aún posible lo llama Natorp el método reconstructivo. El método de la reconstrucción es propio a este pensador. «Lo inmediato de la conciencia no se puede enlazar y observar inmediatamente». La palabra reflexión es justa al hablar del conocimiento psicológico, pues en él volvemos sobre nosotros mismos. Sin embargo, «esta reflexión produce en lo observado un efecto analizador, disecador; descompone, hablando de un modo químico». Así, pues, es necesario hacer esta propiedad necesaria de la observación, inofensiva del todo.

En cierto modo debemos destruir la obra del análisis. «Después que se ha puesto de relieve por el análisis las partes constitutivas de la compleción, se deja determinar la compleción misma tal como era dada en un principio antes del análisis.» Podemos, pues, salvar la barrera que parecía oponernos todo conocimiento al tratar de llegar a la conciencia. A pesar de que separamos en último término, alejándonos del principio originario, podemos a través de aquella

separación llegar a la unidad primera. «Así, pues, es la abstracción el modo imprescindible para comprender lo concreto de la conciencia, al menos aproximadamente; pero no es la abstracción lo que caracteriza el método de la Psicología, sino la concreción.» La Filosofía ha de preceder a la Psicología, como la abstracción a la concreción.

La gran dificultad de la Psicología de Natorp se halla en la determinación de su objeto, en la reconstrucción. Pues parece que aquí se trata de conocer, sin traer bajos conceptos, el único modo que quizá tenemos para conocer. El método reconstructivo, o es un método explicativo o descriptivo; realmente no puede ser otra cosa. Además de esta dificultad capital, hallamos en la Filosofía de Marburgo la incompreensión absoluta de la conciencia, tal como se nos da: *la conciencia individual*.

*La conciencia como expansión de un Yo.* — Ha surgido en los últimos tiempos una corriente psicológica en América del Norte, que tiende a cambiar la concepción corriente de la conciencia. Según ella, la Psicología es «la ciencia del Yo en relación con el medio o consciente del medio» (1). Consideremos, primero, cómo se llega a esta concepción, y, después, qué ofrece para el estudio del espíritu, y si se trata sólo de una nueva acentuación de ciertos conceptos de la Psicología.

Es un hecho claro que la conciencia es una conciencia de un sujeto; es decir, que no hay fenómenos de conciencia sin un sujeto que se relacione con ellos de un modo íntimo y para quien son fenómenos. Esto es plenamente evidente, y los psicólogos, que no admiten la conciencia del Yo como inmediata, emplean, sin embargo, en su terminología el Yo. Según los psicólogos del Yo, si no se describe esta relación, no se da cuenta exacta de los fenómenos de conciencia, y así, en la Psicología que se ocupa meramente de las estructuras de la conciencia, falta un elemento necesario. ¿Pero es el Yo originario y la relación con el Yo originaria? A esto se responde con

(1) Calkins: «A first Book in Psychology», 1914.

la experiencia. La conciencia nos muestra al uno como a la otra, siempre presentes, y tan distintos de todo contenido, que no podemos pensar en derivarlo de alguno de éstos. El Yo es lo persistente, lo único, lo irremplazable, en una relación compleja con la realidad subjetiva y objetiva. Por decirlo así, el Yo penetra y matiza su propia vida. A este hecho primario no se puede llegar desde el punto de vista de la Psicología hoy día corriente, que se limita a analizar los contenidos.

Si esto es exacto, podemos preguntarnos qué importancia tiene el Yo y su relación. El valor de esta relación, y, por lo tanto, del Yo, es fundamental, pues en ella radica la diversidad de la vida de conciencia. Todo elemento estructural es distinto de otro por su relación con el Yo, y los aspectos de la conciencia serán tantos como aspectos de las relaciones del Yo existan. Indudablemente que este punto de vista no es aún totalmente claro. Sin embargo, vamos a referirnos a los aspectos fundamentales de la conciencia. El sentir y el conocer. El sentimiento es una modalidad, una propiedad del Yo; el conocer es, en cambio, un tener presente ante el Yo, y por eso en aquél el Yo aparece de un modo evidente, y en éste podemos abstraer de él. Es una diferencia de relación con el Yo última y no analizable. No hablemos de un ser, sino del proceso del conocer, del sentir, del pensar, etc. Considerando ahora el conocer, vemos que lo que diferencia, por ejemplo, la memoria de la fantasía, ¿no es que lo uno está fuera de nosotros, real, y lo otro, dentro, ideal, pasado? La diferencia es irreductible. Y la fantasía y la memoria muestran también una diferencia radical del mismo tipo: lo uno, como situado en el pasado; lo otro, como lo nuevo, lo original.

Se habló hasta aquí del objeto y del sujeto, también en cierto modo objeto. El objeto a que nos referimos, según los que mantienen la corriente ahora bosquejada, no es de ningún modo un objeto trascendente, ni tampoco el objeto de la Física. Es el objeto inmediatamente dado con el sujeto o, mejor dicho, la dirección objetiva

del conocimiento. Una interpretación de este objeto, no es cosa de la Psicología, sino de la Filosofía.

El Yo, en sus múltiples manifestaciones, se da en una unidad psicofísica. La Psicología del Yo es, por lo tanto, también una Psicofisiología, e intenta hallar las condiciones fisiológicas que cada situación mental trae consigo. Obtiene, pues, a través de aquéllas las leyes matemáticas relativas a los contenidos de conciencia (1).

*Conclusión.* — Las corrientes de conciliación abundan en la Psicología actual. La reacción hacia los métodos de observación interna ha sido tan útil a la Psicología como los trabajos de la Psicología fisiológica. Las críticas acerbas del neokantismo han suscitado un mayor interés de darse cuenta exacta de la marcha de los supuestos de la Psicología. Ciertas corrientes, como la Psicología de la conducta, han penetrado en el aspecto fisiológico de la investigación de los fenómenos de conciencia y han conseguido resultados apreciables. Sin embargo, se hace sentir de día en día y más y más la necesidad de una síntesis de los diversos elementos útiles hallados por diferentes caminos para la ciencia del alma. Ofrece un punto de apoyo para ello la Psicología del Yo con su intento de describir y explicar hondamente los fenómenos del espíritu. Una síntesis como ésta, a que nos referimos, no se ha intentado aún. Nos limitaremos brevemente ahora a indicar algunos puntos que nos parecen asegurados, y desde los que se podría intentar una vista de conjunto.

(1) M. B. Calkins: «A first Book in Psychology», 1914.

Del mismo autor: «What is about», *Journal of Philosophy, Psychology, and scientific Method*. Vol. IV, 1907. «An introduction to Psychology», 1901. Segunda edición, 1905.

J. Wart: «On the definition of Psychology», *British Journal of Psychology*, 1914. Vol. I.

Del mismo autor, véase: «Encyclopedia britanica». Volumen XX, artículo «Psicología».

Cercanos a la Psicología del Yo, están: K. Oesterreich: «Die Phaenomenologie des Ich», 1910. Sobre todo, H. Bergson: «Les données immédiates de la conscience», cap. II.

Para la crítica de la Psicología del Yo, véase: Titchener: «A note on the consciousness of Self», *American Journal of Psychology*, 1911. Vol. XXII.

PERTENECE A LA BIBLIOTECA DEL ATENEUM DE BARCELONA

La vida mental es pura cualidad, y, por lo tanto, no es accesible a una medida propia, pero una Psicología cuantitativa es factible. Como el tema es de gran importancia, lo trataremos aparte. La vida mental es un proceso de cambio, de progresión, de evolución, que en su esencia sólo puede ser seguido por un análisis interno. La vida mental es la expresión de la vida de un Yo en la actividad de un Yo; así, es preciso para explicarla el conocimiento del medio y su influjo tanto mental como físico. La vida mental tiene sus propias leyes y sus propios principios que sólo son parcialmente conocidos, y de ningún modo pueden reducirse a la ley de asociación. En resumen, la vida mental se nos aparece como actividad, cualidad, proceso originario, dándose en la naturaleza y permitiendo así una investigación cuantitativa.

REVISTA DE REVISTAS

INGLATERRA

*The Journal of Education.*—Londres.

MARZO

*Notas diversas.* — Más de 2.500 maestros de Londres han protestado contra el aumento de sueldo que el Consejo provincial proyecta concederles con motivo de la guerra. Se fundan para ello en que el aumento es muy pequeño, en que sólo lo percibirá una minoría y en que, para su concesión, hay que hacer una investigación en la situación privada de los beneficiados, que ellos consideran lesiva para su dignidad.—Mr. Russell, Inspector jefe de reformatorios y escuelas industriales, acaba de publicar un interesante trabajo sobre el problema de la juventud delincuente. El autor observa que los delitos de los jóvenes no son, en muchas ocasiones, más que un exceso de actividad espiritual y física, que por no encontrar un empleo conveniente, se aplica en mala dirección. Como causas, señala la ausencia de influjos restrictivos (padre, maestros, asociaciones), la ex-

citación general de la vida en los tiempos modernos, la aglomeración de los barrios pobres y el cinematógrafo. La edad crítica es la de 14 años, en que, al salir de la escuela, cesa todo influjo benéfico. El remedio está tal vez en las asociaciones de muchachos y clubs de juego, y, en general, en todo aquello que tienda a dar una conveniente salida a la exuberante energía de la juventud.—El Ministerio de Instrucción pública ha concedido una cantidad para la creación de campos de juego, con objeto de que los niños se sustraigan en lo posible a las malas condiciones de vida que la guerra ha introducido en las grandes ciudades.—Una de las consecuencias de la guerra será la modificación del carácter insular de las Universidades inglesas, que tendrán que abrir sus puertas más libremente a los estudiantes extranjeros. Así lo reconoce Sadler, que en un trabajo titulado «El Imperio y el porvenir», manifiesta que las Universidades inglesas, ante la afluencia de estudiantes de otros países, que acudirán a ellas después de la guerra, deberán modificar sus programas, dándoles una tendencia más universal. El Ministro de Instrucción pública declaró también, no hace mucho, que los gobiernos de algunos países aliados se habían dirigido a él en este sentido. La Universidad de Oxford ha sido la primera en introducir una enmienda en su reglamento, por la cual se admite a los extranjeros a los grados de doctor en ciencias y doctor en letras.—El problema de los niños y el cinematógrafo no se ha resuelto todavía en Inglaterra. Se ha abandonado la idea de una censura oficial. Hay una censura extraoficial, establecida por la Sociedad de cinematógrafos, que realiza una labor excelente, pero que no tiene manera de hacer cumplir sus decisiones. El Consejo Nacional de Moral pública ha abierto una información sobre este punto, y de ella parece resultar que lo mejor sería una clasificación de las películas por el censor, el cual indicaría cuáles eran las que podían ver los niños. En Liverpool está establecido ya el sistema de no admitir a los niños más que en las sesiones dedicadas a ellos,

a no ser (y por este lado es por donde flaquea el sistema) que vayan acompañados de sus padres.

*El problema del sueldo de los maestros.* — El nuevo Ministro de Instrucción pública, contestando a una pregunta en el Parlamento, ha declarado que el único método para resolver el problema de tener buenos maestros, consiste en mejorar los sueldos y el porvenir de la carrera del Magisterio. Toda la opinión profesional se pronuncia en el mismo sentido. No obstante esta unanimidad de pensamiento sobre el mal y su remedio, no hay confianza en que éste se aplique ni programa para obligar a su aplicación. Se podría formar un sindicato de maestros; pero como no dispondría del arma formidable de los sindicatos obreros, la huelga, su actuación sería poco menos que nula. Si llegasen los maestros a organizarse, lo primero que tendrían que hacer sería convencer a las Autoridades de que tan malo es para la enseñanza pagar poco a los maestros como no tener bastantes escuelas. Si el Ministerio llegase a esta persuasión, y suprimiese las subvenciones a las localidades que pagasen mal a los maestros, del mismo modo que las suprime cuando no tiene el número reglamentario de locales, podría darse por resuelta la cuestión. Es curioso el hecho de que algunas de las ciudades más ricas son las que menos pagan a sus maestros. Así, por ejemplo, en Birmingham, Leeds, Hull y Brighton, los sueldos de entrada son sólo de 2.500 a 3.000 pesetas, y los sueldos máximos, de 4.500 a 5.000. No hay que esperar todo tampoco de la acción oficial: es preciso que los maestros hagan propaganda de su causa, para educar a la opinión pública, escribiendo en los periódicos, dando conferencias y procurando que no siga dándose el caso de que las cuestiones escolares sean tratadas principalmente por universitarios y profesores de escuelas normales, sin que los maestros intervengan casi para nada en ellas. Un argumento de mucha fuerza sería una comparación entre lo que cuesta la carrera del Magisterio y los sueldos que en ella se

pueden alcanzar, con los mismos datos de cualquiera otra. Finalmente, los maestros deben procurar la unificación de los sueldos y el sueldo mínimo; pero para ello es condición indispensable que se comprometan unánimemente a no aceptar plazas que no tengan la dotación debida.

#### *Libros y Revistas.*

*El estado físico de los alumnos en las escuelas elementales.* — Según el último informe del Inspector-jefe del servicio médico escolar, la sexta parte de los niños que asisten a estas escuelas tienen defectos físicos, remediabiles en su gran mayoría. Las enfermedades de la nariz, la garganta, de la piel y los dientes, así como la desnutrición, son todas imputables a la pobreza o a la incuria de las familias. Los defectos de la vista, muy frecuentes, pueden ser debidos, en parte, a malas condiciones de la escuela. Hay muy pocos casos de enfermedades orgánicas importantes. Está plenamente demostrado el influjo de estas enfermedades ligeras en la capacidad intelectual de los niños. Habría que exigir responsabilidad a las familias en los casos en que se demostrase su culpabilidad; pero para juzgarlas, habría que crear tribunales especiales para padres, como los hay para niños.

#### *Noticias de las colonias y del extranjero.*

*Universidades y escuelas.* — En los últimos meses se han hecho donativos y legados de importancia a diversas Universidades inglesas; el Colegio universitario de Aberystwyth y el de Bangor (ambos de Gales) han recibido, respectivamente, 2.500.000 y 500.000 pesetas; la Universidad de Glasgow, 500.000 (esta Universidad tiene un capital de unos 3.000.000 de pesetas) y la de Edimburgo, cerca de dos millones y medio de pesetas.

#### ABRIL

*Notas diversas.* — El presupuesto de enseñanza de Inglaterra para el año económico de 1917-18 es de 535 millones de pesetas. Entre los aumentos que figuran en él, el más importante es uno de 25 millones para subvencionar las investigaciones

científicas e industriales. —El Ministro de Agricultura ha dirigido una circular a todas las escuelas, en la que se indica la conveniencia de convertir los jardines escolares en huertas modelo, con objeto de cooperar al plan general de aumento de la producción agrícola en Inglaterra. — El Ministro de Instrucción pública ha presentado al Parlamento un proyecto de ley de enseñanza, cuyos principales rasgos son: extensión de la escuela hasta los 14 años (como esta reforma supone el aumento de unos 5.000 maestros, tendrá que tardar algún tiempo en implantarse); establecimiento de la obligación escolar, en forma que se determinará más adelante, de los 14 a los 18 años, y aumento del presupuesto de enseñanza. — La Escuela de Estudios orientales, inaugurada en Febrero, tiene un programa muy amplio: chino, japonés, persa; las principales lenguas de la India; las tres más importantes de África, el sánscrito y el árabe clásico. Habrá también cursos de historia, religión y costumbres de los pueblos orientales. La nueva escuela, aneja a la Universidad de Londres, tendrá como misión suprema la de procurar una unión más estrecha entre el Oriente e Inglaterra. Se calcula su presupuesto de gastos en 350.000 pesetas, pero sus ingresos seguros no son, hasta ahora, más que 263.000.

*Notas científicas.* — El Profesor Petrovich, de Belgrado, ha publicado un folleto en que da a conocer lo que han hecho por la ciencia los sabios eslavos. Como no cita más que a los que han muerto, no figuran en el trabajo ninguno de los científicos eslavos contemporáneos, entre los cuales hay algunos de tanto relieve como la polaca María Skolodowska (Madame Curie). — De una investigación practicada recientemente en Wáshington, resulta que se pueden extraer anualmente del Pacífico unos sesenta millones de toneladas de algas, de las cuales se obtendrían dos millones y cuarto de cloruro de potasio. El Gobierno va a establecer una estación experimental en California, para estudiar este asunto.

*Noticias de las colonias y del extran-*

*jero.* — En Francia se observa un gran movimiento en favor de la enseñanza del español. Éste se cursó ya en 18 escuelas normales, 44 escuelas primarias superiores y 86 escuelas secundarias. El ministro de Instrucción pública se propone intensificar aún más esta tendencia después de la guerra. — La famosa Smithsonian Institution, de los Estados Unidos, tiene un capital de cinco millones de pesetas. Sus ingresos en el año que terminó el 30 de Junio de 1915, fueron de más de medio millón de pesetas. Como el principal objeto de esta Institución es el progreso del saber humano en general, sus trabajos ofrecen el carácter más variado. Así, durante el citado año, sus principales investigaciones tuvieron como objeto las aves del Illinois, los organismos marinos de Cuba, los bosquimanos del África meridional y las tribus de Siberia. De los estudios que tiene emprendidos hay uno muy interesante acerca de la disolución de la niebla por medio de la electricidad.

*El porvenir del alemán en nuestra escuela,* por F. E. Sandbach. — En Inglaterra se reconoce ya por todos que se está pagando bastante cara la ignorancia de la lengua alemana, y aunque hay una minoría que persiste en el error de no querer que se estudie, ya por motivos de exagerado patriotismo, ya por creer cándidamente que, pasada la guerra, el alemán no servirá para nada, es indudable que, aun vencida Alemania, su población, su industria y su organización seguirán haciendo de ella una de las naciones más importantes de Europa. Por otra parte, no hay razón alguna para que Alemania deje de ocupar el lugar eminente que ahora tiene en el mundo de la ciencia y de la técnica; apenas hay sector de una y otra en que no sea indispensable el conocimiento del alemán para estar al corriente de sus progresos, no sólo en Alemania, sino en todo el mundo. La Universidades inglesas así lo han reconocido en estos últimos años, y si la reforma que se proyecta de la enseñanza ha de ser fructífera, tiene que incluir el estudio del alemán en la segunda enseñanza. En cuanto a la recluta de los profesores, la ex-

perencia ha demostrado que los mejores son los ingleses, y que la preferencia concedida en Inglaterra a los alemanes, principalmente por razones de pureza de pronunciación (que, sin embargo, en muchas ocasiones, era marcadamente provincial) no tiene justificación. Hay, pues, que preparar en las Universidades inglesas un cuerpo de profesores de alemán.

#### *Libros y Revistas.*

*Universidades y escuelas.*—La Asociación obrera de enseñanza ha organizado, de acuerdo con la Universidad de Cardiff, una serie de conferencias por profesores y personas de gran significación en la ciencia sobre temas de enseñanza de Derecho y de política industrial. El éxito ha sido grande.—El claustro de la Universidad de Dublin ha acordado últimamente, entre otras cosas, incluir el ruso entre las lenguas vivas exigidas para la matrícula y hacer un arreglo especial para el examen de los alumnos que están prisioneros.—La parte correspondiente a Irlanda en el presupuesto de Instrucción pública correspondiente al año económico de 1917-18 es de 45 millones y medio de pesetas.—J. ONTAÑÓN Y VALIENTE.

## FRANCIA

*L'Education.—Paris.*

MARZO

*La enseñanza media en Italia*, por H. Joly.—El estado intelectual de las distintas clases sociales ofrece en Italia grandes Contrastes. En las más elevadas, no han faltado nunca hombres eminentes, tanto en la diplomacia como en la política, en las letras, en los estudios religiosos y en el gobierno de la Iglesia; pero, por otra parte, Italia se ha señalado siempre por el gran número de sus analfabetos, si bien es verdad que la proporción de los mismos ha descendido desde 1871 a 1911 del 69 al 38 por 100. La minoría selecta se forma o acaba de formarse, sobre todo desde hace 40 años, en las Universidades. Entre estos dos extremos está la enseñanza que en

Francia se llama secundaria y en Italia media, dándole un significado más amplio. Esta enseñanza no satisface actualmente a nadie. Las Comisiones, los Congresos y los proyectos de ley se suceden, sin que se logre poner término al descontento general. Y no se trata, nótese bien, de falta de establecimientos, pues los colegios y liceos públicos y privados son muy numerosos desde largo tiempo.—En Francia se entiende por enseñanza secundaria la enseñanza clásica de los liceos y de los colegios; la enseñanza profesional y técnica pertenece a la primaria superior. En Italia, la denominación preferida es la de enseñanza media, que comprende, además de la enseñanza clásica francesa, que se da en los liceos y en los gimnasios, las Escuelas Normales y los institutos y escuelas técnicas; en resumen: todo lo que no es mera enseñanza elemental de la escuela enteramente primaria. El gimnasio es un conjunto de cinco clases, que capacitarían para pasar a lo que en Francia se llama clase de tercera clásica. Un liceo es la reunión de un gimnasio y de las tres clases superiores. Hay gimnasios que se bastan a sí mismos y hay otros que se completan por una escuela técnica o por cualquier enseñanza especial. Existen 239 liceos; de ellos, 77 privados; 60 gimnasios, que sólo dan enseñanza clásica, y 70 que están unidos a establecimientos de enseñanza técnica. A estas instituciones hay que agregar otras de carácter más vago, pero que también deben ser incluidas en la segunda enseñanza, como los orfanatos, los seminarios teológico-filosóficos y los seminarios episcopales. De esta clase habrá unos 150 establecimientos, en los cuales se aprenden los primeros conocimientos de latín, como preparación para la carrera eclesiástica o para el ingreso en el liceo, o simplemente por adquirir una cultura clásica muy elemental. Hay, además, un número variable de escuelas técnicas (que oscila alrededor de 500; de las cuales, unas 200 son privadas) y más de 100 institutos técnicos. No obstante su unificación, Italia conserva aún muchos restos de regionalismo y de espíritu local. De ahí la resistencia a su-

primir los establecimientos docentes de pocos alumnos, esparcidos por toda Italia, y a centralizar la enseñanza en grandes institutos. Cuarenta y un gimnasios oficiales tienen menos de 50 alumnos. Esta tendencia, contraria a la aglomeración, se manifiesta también en las grandes ciudades, en donde se ha evitado aumentando el número de los liceos. En Florencia hay 3 liceos para 232.000 habitantes; en Milán, 4, para 600.000; en Nápoles, 5, para 723.000, etc. La proporción de los alumnos de enseñanza media es de 56,47 por 10.000 habitantes (enseñanza técnica, 29,90; gimnasios, 11,01; liceos, 4,14). Cifras absolutas: los alumnos de las escuelas técnicas pasan de 100.000; los de los institutos técnicos son unos 25.000; los de los gimnasios, 40.000, y los de los liceos, algunos más de 14.000. En el Lacio y en la Campania, es decir, en la región de Roma y en la de Nápoles, es donde hay más jóvenes que reciban una buena instrucción secundaria. Esto se debe, sin duda, a la fuerza de atracción de las dos ciudades, que han sido durante mucho tiempo las capitales más influyentes, y al espíritu meridional, que da tanta importancia a la adquisición de una altura literaria brillante para el ejercicio de la política. El Piamonte y la Toscana ocupan, en este respecto, el lugar 7.º y el 8.º; Lombardía, el 12; las provincias del Sur (las de más analfabetos) ocupan, con Venecia, uno de los últimos lugares. Sicilia está bien reputada por su cultura clásica. Frente a esta enseñanza tradicional, que tiene su base en las lenguas antiguas y en la literatura, va desarrollándose la enseñanza técnica, sobre todo en la Liguria, en el Lacio y en Lombardía, sin que por eso haya disminuído el número de alumnos de la enseñanza antigua, pues si bien los de enseñanza técnica, que en 1891 eran 27.395, se elevaban a 84.885 en 1911, durante estos mismos años los de enseñanza clásica pasaban de 34.703 a 45.228. - Se ha trabajado mucho por establecer una enseñanza práctica y utilitaria, capaz de despertar y fortificar la vida económica del país. Con tal objeto, se han hecho en 7 años dos amplias informaciones y se han promulgado

numerosas leyes. Uno de los defectos principales de esta enseñanza es la excesiva extensión de los programas, debida al deseo de que las escuelas técnicas proporcionen a la vez una cultura general y una cultura especial. Se ha creado una enseñanza moderna, como intermedia entre la clásica y la técnica. En ella, el griego se sustituye por un estudio más profundo del francés y de los poetas franceses modernos y por el inglés y el alemán, y se limita el tiempo destinado a la Historia y a la Filosofía.—La enseñanza de los numerosos gimnasios y liceos de pocos alumnos, que se conservan en las pequeñas poblaciones, es muy deficiente; pero las familias la aceptan, por no separarse de los niños. Los jóvenes reciben en estos centros una formación híbrida e incompleta, que no les prepara para nada serio. Un estado de cosas semejantes revela, y al mismo tiempo aumenta, prolongándolo, un malestar general, que paraliza el desarrollo de los estudios superiores. Y en cuanto a la enseñanza clásica, todo el mundo se queja de la disposición de espíritu de los alumnos, que no llegan a interesarse por el estudio, preocupándose únicamente de los programas y de los exámenes.

*¿Qué es la libertad?*, por C. Piat.

*La escuela y las reivindicaciones de la psicología*, por A. Ferrière.—Urge reformar la escuela. Hombres contemporáneos eminentes han llegado a calificar de viciado el sistema pedagógico actual. La escuela, se dice, no cumple su fin, que es el de formar hombres, en el sentido más alto del término. Las proposiciones de reformas son innumerables; pero aquí sólo se tendrán en cuenta las que han sido llevadas a la práctica, y cuyo valor está probado por sus éxitos. Las pocas escuelas que han comenzado a innovar en el sentido de una pedagogía realmente científica, constituyen verdaderos laboratorios de la escuela del porvenir. El pedagogo actual posee, en efecto, un arma de que carecían sus predecesores: el método científico. La psicología del niño, aunque es una de las ciencias más recientes, puede ya señalar una línea de conducta al legislador y al

educador práctico. Pero si aun existe, con frecuencia, un abismo entre la teoría y la práctica, entre la psicología y la pedagogía, no debe atribuirse ni exclusiva ni principalmente a esta última, sino a la imposibilidad de deducir con éxito aplicaciones prácticas de una ciencia que está en formación y que todavía no ofrece más que resultados fragmentarios. El pedagogo necesita conocer el valor relativo de las leyes que le son propuestas, y, por ignorarlo, sucede que aplica escrupulosamente leyes exactas, pero poco importantes, y que no producen efecto si no se cumplen otras muchas condiciones, en tanto que olvida absolutamente las leyes más importantes. ¿Cuáles son, pues, por el orden de su valor, las necesidades psicológicas del niño? ¿Cómo responde a ellas la escuela actual? ¿Qué reformas pueden proponerse, que tengan en cuenta las exigencias de la psicología del niño y que hayan sido realizadas con éxito en las escuelas modelos?—

I. A. Todo ser viviente tiende a progresar. La biología enseña que todo progreso consiste en una acción del individuo para conservar y aumentar sus energías. Esto es verdad, tanto con respecto a los organismos como con respecto al espíritu. Pero ¿cómo aumenta el individuo sus energías? La felicidad es un criterio subjetivo que escapa a la ciencia. ¿Hay un criterio objetivo del progreso? M. Ferrière lo encuentra en la ley del progreso, que formula así: Todo ser vivo progresa mediante una diferenciación (o división del trabajo) y una concentración (o unificación) crecientes y complementarias de sus facultades y de sus energías (órganos y funciones). El fenómeno biológico primitivo es el fenómeno de acción y de reacción. La reacción del individuo es apropiada o no, según que logre o no logre evitar los efectos desfavorables del mundo exterior o aumentar los favorables. La selección orgánica interna elimina las reacciones desfavorables y acentúa las favorables, que, una vez fijadas, permiten al individuo responder con reacciones más apropiadas a excitantes exteriores más sutiles y numerosos. En otros términos: la adaptación se va hacien-

do más completa, y el poder de reacción del individuo, más rico. En esto consiste, propiamente, el proceso de diferenciación. Es fácil comprender que un órgano—o un organismo—diferenciado sólo tiene valor cuando sus reacciones particulares tienden al fin supremo: conservar y aumentar las energías del individuo. Es decir, que la eficacia de la diferenciación depende de la convergencia, de la concentración o, si se quiere, de la unificación de las energías múltiples bajo una dirección única.—B. La ley del progreso no basta para explicar las transformaciones evolutivas del niño, porque en ellas interviene un factor nuevo: la *recapitulación ancestral*. Así como el biólogo admite la ley biogenética, el psicólogo, que estudia los intereses espontáneos de los niños en las distintas edades, no puede por su parte poner en duda que el joven civilizado tiene gustos e instintos de primitivo o de salvaje, que no se explican por el medio en donde viven. No obstante todo lo que hace de él un ser diferente de nuestros antepasados, el niño se ve obligado, por una fuerza interior, a internarse sucesivamente por las actividades que fueron capitales en las primeras edades de la Humanidad.—C. Las etapas biogenéticas se revelan por el *interés* que manifiesta el niño, y se realizan por el *esfuerzo* que acompaña a la prosecución de los intereses.—D. Otra característica de la evolución del niño es que la autonomía intelectual y moral sustituye a la tutela, bajo la cual le coloca su inferioridad en la lucha por la existencia. En este proceso, pueden distinguirse tres etapas principales: el régimen de la *autoridad consentida*, en el cual el niño recibe en gran parte, de afuera a adentro, sus juicios y sus hábitos; el régimen de *anarquía relativa*, cuando el adolescente, impaciente por sacudir la tutela, no es, sin embargo, capaz de formar aún juicios personales y de conducirse por sí mismo, y, por último, el régimen de la *libertad reflexiva*, durante el cual el individuo, emancipado de la influencia del medio ambiente, dirige su voluntad y su razón de adentro a afuera. El paso de una etapa a otra lo provoca, en primer lugar, la san-

ción natural de los hechos. Sólo cuando sea excesiva—por ejemplo, en peligro de muerte—debe sustituirse por la autoridad, o cuando se manifieste en un período de tiempo demasiado largo—como los abusos de la bebida. De aquí la importancia de que el niño adquiera la experiencia del mayor número posible de hechos concretos.—E. Desde el punto de vista, no del modo de reacción, sino del objeto del interés intelectual del niño y del adolescente, se pueden señalar cuatro etapas, prescindiendo de la de los *intereses diseminados o período del juego* (4 a 6 años): 1. De los 7 a los 9 años: edad de los *intereses inmediatos*. El niño sólo se interesa por lo que existe en el tiempo y en el espacio presentes y por lo que parte de él o se dirige a él. 2. De los 10 a los 12 años: edad de los *intereses especiales concretos o de las monografías*. El espíritu del niño comienza a salir de sí mismo y del tiempo y del lugar presentes. Interés por los viajes (Geografía) y por las biografías (Historia). 3. De 13 a 15 años se observa la aparición de los *intereses abstractos simples*. El espíritu del adolescente se eleva por encima del simple hecho concreto. La coordinación de las ideas no es sólo particular; se hace general, sin dejar de ser empírica. Interés por el conocimiento organizado y por la ciencia propiamente dicha. 4. De 16 a 18 años, los jóvenes se interesan espontáneamente por estudios *abstractos complejos*: la biología, la psicología, la filosofía, etc.; pero sólo en un pequeño número de ellos llegan estos intereses a ser predominantes. Muchos hombres no pasan de la tercer etapa, y en algunos, la segunda es la última.—II. La escuela actual no tiene en cuenta estas leyes fundamentales: A. Ley del progreso. En tanto que esta ley supone un crecimiento, un impulso vital, que se manifiesta de adentro a afuera, asimilándose el individuo los elementos exteriores que pueden serle útiles para diferenciar sus funciones, la escuela ordena sus programas prescindiendo del grado de diferenciación de los niños y de su interés, y llega a obligarles a retener elementos que no pueden asimilar proce-

diendo de afuera a adentro. B. Ley biogénica. No se ha hecho nada o casi nada por aprovechar en el trabajo escolar los distintos intereses que aparecen espontáneamente. C. De esto resulta que el interés y el esfuerzo son mal comprendidos y mal utilizados. La educación llamada atractiva ha aparecido en la escuela más bien como una veleidad que como una realidad, lo cual no es de lamentar, pues por ella se ha entendido casi siempre la libre expansión de todos los caprichos del niño. Es preciso no olvidar que interés no equivale a atractivo. Más frecuente ha sido reconocer en la escuela el esfuerzo, pero se ha considerado como esfuerzo sólo el esfuerzo enojoso. Se defiende la tesis del esfuerzo por el esfuerzo así entendido, bajo el pretexto de que en la vida es preciso muchas veces realizar un esfuerzo a disgusto. M. Ferrière piensa que un programa basado en los gustos y en las necesidades psíquicas reales del niño, puede imponerse como un deber, sin considerar el disgusto como criterio del esfuerzo realizado. Se dan muchos casos, dice, en que es preciso contener más bien que estimular el celo de los alumnos por el trabajo, cuando un interés primordial sirve de palanca al esfuerzo. D. El niño debe pasar gradualmente del régimen de autoridad al de autonomía. La escuela actual prolonga demasiado el período de tutela, tanto intelectual como moral. No cultiva ni el espíritu crítico ni la responsabilidad personal. El espíritu de solidaridad se ejerce en el sentido de una hostilidad colectiva de los alumnos hacia el maestro. E. La escuela contraría el interés propio de cada edad. Impone al niño de 7 a 9 años estudios que no se relacionan con él mismo y no satisface su gusto por la actividad, sino que le obliga a la inmovilidad, como condición de la enseñanza colectiva. En la edad de los intereses concretos, en lugar de biografías de grandes hombres y de viajeros y de monografías de zoología y botánica sobre las primeras materias y su utilización en la industria, la escuela enseña sistemáticamente la historia, la geografía, las ciencias naturales, con sus nomenclaturas fastidiosas, la gra-

mática, las lenguas muertas, las matemáticas. En el período siguiente, por el contrario, el número de conocimientos con que se recarga la memoria del adolescente es tan grande, que impide razonarlos, tanto al alumno como al maestro. Y en la edad en que el futuro ciudadano, el futuro padre de familia y el futuro economista se interesa por las cuestiones de política, de economía social, de pedagogía y de hacienda pública y privada, la escuela ignora todo lo que se produce de interés vital fuera de sus muros.

*Consideraciones acerca del papel del factor personal en la educación*, por L. Dugas.—La pedagogía no ha tenido un Kant que definiese su objeto, que le trazase su camino y que le señalase sus límites. (Kant ha escrito *un tratado* de pedagogía, pero no una *crítica* de la pedagogía.) Por esto hay ahora en pedagogía, como había en filosofía antes de Kant, una posición dogmática y otra escéptica. Unos tienen una fe absoluta en el poder de la educación; otros lo niegan. La « crítica » mostraría que estas dos opiniones contrarias son igualmente falsas. M. Dugas no trata de abordar esta crítica; pretende únicamente mostrar que, por no haber analizado las condiciones de la educación, al menos las que llama condiciones personales, se tiene una idea equivocada del poder del arte educativo, incapacitándose, así, para ejercerlo. Los que creen en la pedagogía tienen las mayores esperanzas: si los progresos que la Humanidad ha logrado en su cultura pueden transmitirse íntegramente y los mismos procedimientos pedagógicos, mediante los cuales se transmiten, van perfeccionándose de día en día, el progreso de la educación será ilimitado. Pero ¿es verdad, como sería preciso admitir, según esto, que nuestros bachilleres son superiores a Sócrates y a Aristóteles? No es exacto entender por educación la transmisión del saber y de las cualidades intelectuales y morales, pues la educación es una acción compuesta, un acto común del maestro y del discípulo, el influjo del uno servido o contrariado por el otro. Al considerar la acción educadora, no puede pres-

cindir de la reacción individual que provoca, pues constituye su elemento principal. Si no se tratase más que de recoger o de recibir un bagaje intelectual o moral, seguramente superaríamos a nuestros padres y a nuestros maestros. Pero, en realidad, la civilización no sigue esta marcha triunfal, porque cada generación, cada hombre, tiene que repetir el proceso efectuado por las generaciones anteriores. De aquí la sospecha que deben inspirar los métodos expeditivos de educación, los que no respetan las leyes de la evolución normal y prescindan del esfuerzo de asimilación personal y del tiempo que exige. Los países nuevos son, generalmente, inferiores a los de antigua civilización, aunque dispongan de más recursos materiales, porque la cultura pide, sobre todo, personas aptas para recibirla y capaces del esfuerzo que exige. La instrucción de los alumnos no aumenta, no obstante el progreso de la ciencia. Este fracaso relativo de la pedagogía se explica por la fe excesiva que tiene en sí misma; porque no se quiere ver que la enseñanza por sí sola es ineficaz y no puede suplir la adhesión personal. La verdad no viene a nosotros, no nos es comunicada y transmitida; somos nosotros los que vamos hacia ella, los que la encontramos en nosotros mismos y por nosotros mismos. Por ejemplo: si se trata de la verdad moral, no basta señalarla; es preciso que sea sentida, y esto no será posible si no se la descubre en uno mismo. Así, la enseñanza de la moral se reduce a un llamamiento a la conciencia personal, a la cual es posible despertarla y fortificarla, pero no formarla. Es frecuente pensar que la educación mejor es la que imprime con más fuerza su sello en el alma; pero la reflexión muestra que peca por exceso. La misión de la educación, con frecuencia es pasiva; lo que debe agradecerse es que no destruya las cualidades nativas. Su honor sería suscitarlas, cultivarlas o sólo reconocerlas. No debemos negarnos a admitir en pedagogía la ley de las reacciones y a reconocer, en muchos casos, como ventajosos sus efectos. No debemos cerrar los ojos a las rebeliones de los niños; es pre-

ciso, por el contrario, preverlas y permitirles de antemano, si son normales. El éxito de la educación depende de su conformidad con la naturaleza del niño. En el orden moral, educar a un niño es seguir las indicaciones de su naturaleza y dejarle adquirir las cualidades morales que esté destinado a tener siguiendo un camino que le sea propio. No es prudente contrariarle: el ejercicio mismo de la autoridad no ha de ser más que un llamamiento a la obediencia voluntaria. La educación, además, debe proceder paso a paso, sin precipitar la evolución del niño. Los padres lo olvidan con frecuencia, pretendiendo que su experiencia valga para sus hijos. Éstos no creen más que en la suya propia. Sólo tienen confianza en los de su edad. De ahí la influencia, lamentable a veces, pero natural e inevitable, de los compañeros. La educación intelectual, lo mismo que la moral, no puede prescindir de la naturaleza del niño. Parece que la acción de lo exterior (de los maestros, de los libros) es mayor en la instrucción que en la educación propiamente dicha, pero es sólo en apariencia. Ahora se cuenta con más medios de instrucción; pero la instrucción, ¿es mejor? El alumno actual, ¿es superior a sus antepasados? Si existe progreso, no se manifiesta, ni en la *calidad* de los espíritus (la proporción de los inteligentes, de los mediocres y de los torpes es la misma), ni en la *cantidad* de los conocimientos; pues si bien es verdad que ha aumentado la extensión del saber que se enseña, ¿hasta qué punto penetra en los alumnos? El número de conocimientos está en razón inversa de la comprensión. Se recargan los programas, teniendo por criterio el interés científico o social, y no la experiencia pedagógica de las materias asimilables, o mejor, de las realmente asimiladas por el escolar. Las ventajas del escolar de nuestros días sobre el de la Edad Media, quizá no sean tan grandes como se piensa. El contenido intelectual que se le ofrece y los métodos de enseñanza son superiores; pero tiene más que aprender y menos que inventar y descubrir. Se ve obligado a gastar sus energías en adquirir conocimientos de to-

das clases; su espíritu es inferior en frescura y en flexibilidad. No se entienda por esto que se aconseja la vuelta a la ignorancia y a los siglos de barbarie. Lo que quiere decirse es que las épocas de cultura crean condiciones pedagógicas especiales y tienen que luchar con dificultades que le son propias. Cuando aumenta el peso de la enseñanza, es preciso aligerarla para hacerla soportable. Cuando el esfuerzo que se exige al escolar para aprender es tan grande, y la parte de invención o de trabajo personal tan pequeña, es preciso procurar que la instrucción no produzca una deformación intelectual, que no destruya el equilibrio de nuestras facultades y dé la preferencia a las inferiores, como la memoria, pues de lo que se trata es de formar los espíritus. El arte pedagógico se hace más difícil al ampliar la enseñanza hasta convertirla en enciclopédica. Estamos amenazados de una nueva barbarie, de una invasión de espíritus que hayan recorrido todas las ciencias sin asimilarse ninguna. A medida que la ciencia crece, es más necesario formar espíritus críticos, capaces de juzgar por sí mismos, que se resignen a ignorar muchas cosas, pero capaces de dar prueba de espíritu científico en aquellas que conozcan. La pedagogía tiene que hacer recordar que el fin de la instrucción y de la educación general es la formación de los espíritus, no la trasmisión de la ciencia.

*La educación femenina de mañana*, por Marguerite Evard.—I. *La educación de la mujer varía según las épocas*.—La única preparación para la vida que ha recibido la mujer durante siglos, se reducía a una iniciación práctica en los trabajos domésticos y femeninos, a veces con un complemento de instrucción (lectura, escritura, religión). En la Edad Media y en el Renacimiento, la erudita era una excepción. La instrucción de la mujer comienza en el siglo xvii. Las jóvenes de la buena sociedad reciben en los conventos y en los colegios (*pensionnats*) una preparación meramente intelectual. Cuando nació la escuela pública se imitaron los pensionados. Más tarde, se crearon cursos

para suplir la falta de aprendizaje doméstico, y, por último, escuelas profesionales; pero los programas no han variado sensiblemente: siguen teniendo por objeto casi único una erudición más o menos extensa. La guerra y la crisis económica actual trasformarán la educación femenina. En adelante, será preciso que la mujer reciba la preparación práctica que exija su profesión y una cultura nacional y social que la capacite para intervenir con el hombre en las luchas sociales y políticas. Atendiendo a las características psicológicas de la mujer, debe darse a la joven una educación afectiva y una preparación maternal que aseguren el pleno cumplimiento de sus deberes y la continuidad de la raza en condiciones favorables.—En el capítulo segundo estudia la autora la evolución física y psicológica de la joven. No puede aplicarse el mismo tratamiento, dice, a los jóvenes y a las jóvenes, porque sus fases de crecimiento, las trasformaciones fisiológicas y la evolución psíquica aparecen en distinta edad, y porque desde el nacimiento son seres diferentes.—El capítulo tercero está dedicado a la educación física.

*Nuestra educación y la literatura rusa*, por Abel Mansuy.—El conocimiento de la literatura rusa debiera extenderse entre la juventud francesa, porque sería un elemento valioso en su educación.

*Crítica de libros.*

*Noticias pedagógicas.*—RUBÉN LANDA

---

## INSTITUCION

---

### IN MEMORIAM

#### FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS

Y SU LIBRO «ENSAYOS SOBRE EDUCACIÓN»

por M. E. Merimée,

Profesor de Lengua y Literatura españolas en la Universidad de Tolouse.

Esta obra comprende cierto número de artículos (en total veintidós) publicados anteriormente en el BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA, revisados,

corregidos y aumentados por el autor para ser nuevamente publicados en la sección de «Ciencia y Educación» de la revista *La Lectura*. El más antiguo de estos ensayos lleva la fecha de 1870; el más reciente, la de 1902. No contienen, pues, nada nuevo, sino retoques y adiciones introducidas últimamente con objeto de precisar y dar mayor fuerza a la doctrina, o para que la expresión resulte más acentuada y definitiva. Esta reimpresión se imponía, no solamente porque todo lo que ha salido de la pluma tan discreta de D. Francisco Giner (cuyo influjo personal fué tan grande) conserva todo su valor, sino, sobre todo, porque no es fácil para todos ir a buscar estos artículos en el BOLETÍN en que aparecieron. El autor mismo murió antes de haber podido publicarlos; pero justamente hasta el último instante su mano desfallecida los ordenaba, clasificaba y corregía. El más querido de sus amigos, de sus colaboradores y discípulos los recogió piadosamente sobre el lecho del moribundo.

Intérprete fiel del pensamiento del maestro, pensamiento a cuya elaboración había asistido, por decirlo así, día tras día, profundamente penetrado de su doctrina filosófica y pedagógica, asociado a la obra capital de la INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA, que continúa dirigiendo, nadie con mayor autoridad que D. Manuel B. Cossío para explicar esta nueva edición de la obra magistral, para reunir los «fragmentos y croquis» que debían servir para construir el monumento interrumpido por la muerte y para presentarlos al público. Es lo que ha hecho en un breve, pero sustancial y conmovedor prefacio.

Introducir un orden lógico en estos artículos, escritos al azar de las polémicas y de las exigencias del día, o bajo la inspiración del momento, no era cosa fácil. No sé si, a pesar de su buena voluntad y su deseo de seguir fielmente las indicaciones, un poco vagas, del autor, lo habrá logrado por completo el editor; el lugar definitivo de estos materiales habría podido variarse sin duda. En suma, esto importa poco; bajo cualquier epígrafe que se les clasifique, estos estudios fragmentarios conser-

van su valor propio, y, en el conjunto, no han perdido nada del interés que ofrecían en su origen. Muchos de los problemas pedagógicos que planteaban, cuando aparecieron, siguen todavía a la orden del día, y las soluciones propuestas se imponen a nuestra atención con la misma fuerza; constituyen una colección de documentos valiosísimos para el que quiera resumir la historia, a veces desanimadora, de la enseñanza pública en España.

No podemos soñar en pasar revista y menos todavía en discutir cada uno de estos *Ensayos*. Querríamos más bien señalar el espíritu general que los inspira, los principios sobre los que reposan, las conclusiones esenciales que de ellos se desprenden. La libertad de conciencia es el postulado necesario de todo el sistema, como se encuentra en la base de toda teoría moderna de educación racional. Pero este principio, consignado ya en la ley, no necesita ser defendido. Basta con hacer entrar lógicamente sus consecuencias en la práctica y deducir sus aplicaciones múltiples. Desde este punto de vista, artículos tales como *El Espíritu de la educación en la Institución Libre de Enseñanza*, *La enseñanza confesional y la escuela*, o los *Problemas urgentes de nuestra educación nacional*, son por sí mismos significativos.

Lo que es más original, lo que constituye uno de los caracteres más personales del espíritu del maestro, es la insistencia con la cual pone de relieve en todo momento, que la idea de tolerancia, o, mejor dicho, con la cual predica la tolerancia, el respeto a las ideas de los demás, aun y sobre todo, podría decirse, cuando éstos últimos se oponen del modo más brutal a lo que consideramos como la verdad. Es una idea acerca de la cual no deja de insistir. La tolerancia que recomienda a sus amigos, a sus discípulos, no es una concepción puramente abstracta, filosófica, deducida de la demostración de la igualdad de derechos, sino más bien un sentimiento profundo, vivo, de nuestros deberes respecto de nuestros semejantes, inspirado por una simpatía efectiva. Nada de

odio contra las doctrinas, menos aún contra las personas, sino una llamada infatigable a la unión, a la colaboración de todos en vista del bien general. «Lanzamos nuestra llamada a los cuatro vientos del cielo, sin enemistad contra nadie, ni contra los jesuitas, ni contra los masones, católicos, protestantes, ateos .. sino únicamente contra los indiferentes (*haraganes*), sean republicanos, liberales, conservadores o carlistas; contra todos aquellos que se encogen de hombros cuando se habla de educación del pueblo y de los intereses de la cultura. Nuestra única pasión es evitar la guerra, la barbarie, la intolerancia salvaje, el africanismo; trabajar en paz, en colaboración con todo el mundo, en la solución de infinitos problemas..., dejándonos atacar sin replicar, y aun sin protestar, sin defendernos, y todo esto sin desdén hacia nuestros adversarios, porque esto es tan natural en nosotros como sería inconcebible en ellos.»

Esta actitud estoica, o, si se quiere, tolstoyana, es hermosa de seguro. Algunos tal vez la juzguen imprudente, peligrosa: tender demasiado fácilmente la otra mejilla cuando se es abofeado, ¿no es animar la cobardía, traicionar la verdad? Pero el sabio estima que la violencia acaba siempre por equivocarse y perjudicarse a sí misma más que perjudica a los otros. Sea como quiera, después de la lectura de este libro, no cabe duda ninguna de que el señor Cossío ha resumido fielmente su espíritu, dando como título a su prefacio esta noble declaración del autor: *En esta guerra, este es un libro de paz*. Y ha desenvuelto admirablemente esta divisa en las palabras siguientes: «Su preocupación más honda en todas las esferas, y muy especialmente en la de la enseñanza, fué siempre la *paz*. Concordia sincera y desinteresada de hombres de buena voluntad, vengan de donde vinieren, para una obra educadora hecha sobre toda diferencia de opiniones políticas, de escuelas filosóficas, de creencias religiosas: pacificación de las almas en el sagrado campo neutral en que han de formarse las nuevas generaciones; absoluto respeto al niño, sin la profana

anticipación de odios y discordias; tal fué el ideal que D. Francisco predicó y practicó toda su vida.»

La aplicación más original, pero también la más delicada de estos principios, se encontrará en su concepción de la enseñanza religiosa en la escuela, cuestión temible en todas partes, pero mucho más en España que en ninguna otra. La expone algo en todos sus trabajos; pero sobre todo en el importante ensayo sobre *La enseñanza confesional y la escuela*. Fiel a la enseñanza de Sanz del Río, cree que faltaría como su coronamiento a toda enseñanza que no diese un lugar legítimo al sentimiento religioso, a esa *quaedam perennis religio*, que encuentra en la base, y como en la raíz de todos los cultos particulares. Esta base le parece bastante amplia, sea desde el punto de vista filosófico, sea desde el punto de vista moral, para que todas las diferencias de culto no puedan encontrarse en ellas sin lastimarse, para que todas las religiones no puedan moverse allí sin chocar. Ve en ello, no sólo el reconocimiento de verdades universales contra las cuales sólo el «ateo de principio» (variedad rara en España) podría levantarse, sino una admirable preparación para la práctica de la tolerancia, y como el antídoto del escepticismo y del indiferentismo. Nunca ha admitido la escuela atea; contra esta concepción de algunos educadores franceses no ha cesado de protestar. Sobre esta «base fundamental unitaria y común» podrá levantarse todo edificio religioso más o menos concurrentemente. El punto de partida le parece poder y deber ser el mismo para todos, porque en todas las religiones o en todas las morales positivas existen ciertas creencias, ciertos preceptos que son universalmente aceptados, y esto basta para dar a la enseñanza religiosa y moral una dignidad, un alcance social que la ennoblece singularmente. La diferenciación se hará después: la enseñanza del culto, según la libre elección del padre, se dará, fuera de la escuela, en el hogar o en el templo, y aun allí deberá conservar «un espíritu de respeto y de tolerancia». En suma: el Sr. Giner se declara partida-

rio, en este punto importante, de los principios aplicados en algunas escuelas del extranjero, y particularmente en la «Escuela modelo», de Bruselas, de 1875. Prácticamente, en lo que concierne a España, para salvar el respeto de los derechos del padre de familia y el de la conciencia del maestro disidente, proponía, desde 1882, «mientras se procura activamente ganar la opinión a la causa de la neutralidad de la enseñanza escolar, la de la religión oficial en las escuelas del Estado; pero a horas y en condiciones tales que, sin perturbar su buen régimen, pueda eximirse de recibirla a aquellos niños cuyas familias lo deseen.» No tengo que discutir aquí esta tesis; pero será permitido tal vez pensar que esta solución, tan moderada y tan prudente, tenía probabilidades de no contentar a unos ni a otros, a católicos ni a librepensadores. Ningún fanatismo consentirá admitir este reparto; es el edificio entero, de la base a la cima, lo que cada uno reclama para sí; es la primera impresión la que quieren igualmente grabar en el alma del niño, como en una cera virgen, porque saben por experiencia que esta marca tiene probabilidades de no borrarse nunca.

Acerca de la necesidad de llevar de frente la instrucción y la educación en todos los grados de los estudios, el señor Giner ha escrito páginas hermosas (*El espíritu de la educación en la Institución Libre de Enseñanza; Instrucción y educación; Enseñanza y educación*, etc.). Tal vez parezcan hoy menos originales, porque la causa parece ya ganada y la tesis está generalmente admitida; pero esta última era aún nueva, en España, hace veinticinco o treinta años, y tenía la inapreciable ventaja de ser puesta en práctica por la *Institución Libre*, la cual, con sus riesgos y peligros, y con tanta valentía como firmeza, había abierto el camino en este punto. Así, el mejor comentario de estas páginas sería la historia misma de esta *Institución*, muy conocida, por otra parte, de quien haya seguido el progreso de las ideas pedagógicas en España, y de la cual, aquí mismo, habremos de ocuparnos en diferentes ocasiones.

Y puesto que tratamos de apuntar rápidamente algunas de las ideas fundamentales que el autor se ha dedicado a extender, no nos olvidemos de señalar su concepción original de la unidad y del método que debe seguirse en todos los grados de la enseñanza. En el fondo, no hay más que un método de exposición, aplicable tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria o en la superior. Se enseñan cosas diferentes; pero el método para enseñar debe ser el mismo (véase *Instrucción y educación*, pág. 131). «Una cátedra de Instituto, como una de doctorado; las de Derecho civil, como las de Fisiología, o las de Metafísica, todas deben reproducir, cada cual a su modo, el tipo fundamental de una escuela primaria bien organizada.» La Universidad está ya en potencia en una escuela de *párvulos*; el *catedrático* continúa, pero supone el *maestro*.

El método único no debería ser el método de autoridad, el que impone, el que decreta, como sucede con demasiada frecuencia hasta donde menos se justifica, en la enseñanza superior, sino el método intuitivo, que muestra y revela «que sustituye la realidad a la abstracción, la luz que emana de las cosas a la que viene únicamente de la palabra del maestro, la cual, aunque sea la más viva, la más pintoresca, la más brillante, no es, después de todo, más que un eco, un pálido reflejo». De esta realidad brillante, el primario, por limitado que sea, no puede apartarse absolutamente; es traído a ello por la fuerza de las cosas; debe, sin cesar, ponerse en contacto con las realidades. No pasa lo mismo, de hecho, en la enseñanza superior (al menos, tal como está organizada en esta fecha). Aquella no sirve más que en la realidad; si pierde contacto con el espíritu, con el alma de los oyentes, se queda para ellos sin acción real. Tal vez las condiciones mismas en que se da, la solemnidad que la rodea, la infranqueable barrera levantada entre el maestro y el discípulo, las multitudes anónimas que se amontonan en los anfiteatros (véase *La aglomeración de alumnos en nuestras clases de Facultad*, pág. 311), sin hablar del arcaísmo de su disciplina y

del deplorable sistema de las interrogaciones y de los exámenes; tal vez todo esto impone la forma que ha tomado, el método al cual está condenada. Sea como quiera, «toda esta condición, todo este fárrago, no tienen nada que ver con la conciencia, ni con la educación, ni con el progreso esencial del individuo». «De aquí, desde el punto de vista pedagógico, la superioridad general del maestro, no obstante la brevedad de sus estudios; de aquí que la Universidad, con todas sus mucetas, borlas y medallas, tenga mucho que aprender de la Escuela, por decaída y mísera que esté, como lo está, de hecho, entre nosotros; y que la reforma de los métodos, con la consiguiente regeneración de nuestra enseñanza y de nuestra educación y de nuestra vida entera nacional sea de la Escuela, no de la Universidad (como cuerpo), de quien debe, en primer término, esperarse.»

Semejantes citas no dejan lugar a duda: el Sr. Giner es severo con la alta Universidad de su tiempo. Es contra ella contra la que este pacífico ejerció de preferencia la poderosa facultad de ironía de que estaba dotado. Jamás ataca a los individuos, pero es inflexible con todas las hipocresías, las pretenciosas insuficiencias y la solemnidad doctoral. Su método personal de enseñanza, el que él practicaba, parece haberlo descrito él mismo con mucha frecuencia, sin quererlo (véase, por ejemplo, páginas 23 y 131). Era, según los que le conocieron mejor, la sencillez misma y la ausencia completa de toda *mise en scène*. Tenía horror a «pontificar» desde la cátedra; bajaba de ella, se mezclaba con sus estudiantes, tenidos siempre despiertos; discutía con ellos, les sugería ideas, soluciones, les llevaba poco a poco al fin fijado de antemano. Este profesor eminente nunca tenía el aire de explicar; pero nunca, tampoco, sus oyentes salían de estas conversaciones, verdaderamente socráticas, sin haber sacado a la vez provecho y placer de esta fácil mayéutica. Porque si no era, si no quería ser elocuente, en el sentido que se da con demasiada facilidad a esta palabra en las *aulas* españolas, su palabra familiar, siempre improvisada, llena

de una verbosidad natural que corría como de una fuente; la vivacidad de un espíritu siempre joven y, sobre todo, el calor comunicativo de su alma, penetraban más seguramente en los espíritus que los períodos más redondeados o los artificios sonoros de la vieja retórica. Y esto era cosa nueva en los anfiteatros en que aún resonaba el verbo brillante de Castelar y de sus émulos. A él más que a cualquier otro puede aplicarse lo que él mismo dice (página 24) del profesor y de la enseñanza, tal como él las concebía: «Entonces, la cátedra es un taller, y el maestro, un guía en el trabajo; los discípulos, una familia; el vínculo exterior se convierte en ético e interno; la pequeña sociedad y la grande respiran un mismo ambiente; la vida circula por todas partes, y la enseñanza gana en fecundidad, en solidez, en atractivo, lo que pierde en pompas y en gallardas libreas.»

La vida, la verdad, la naturaleza, el aire libre, todo esto parece que habría querido introducir a oleadas en el viejo edificio abandonado y que olía a cerrado. Nadie ha trabajado como él para hacer caer las barreras sacrosantas, las trabas inútiles; por arrojar el fastidio tradicional de la escuela, del colegio, de la Universidad. No se cansaba, por ejemplo, de reclamar más espacio para los juegos de los niños y de los escolares, rechazados, arrojados de todos los sitios por los pretenciosos y perturbadores «embellecimientos» de una municipalidad, pronta siempre «a sacrificar la higiene al esplendor inoportuno y ostentoso de sus fiestas magníficas». «En el interior de Madrid, decía, no hay un solo sitio donde los niños puedan jugar». (*El Ayuntamiento de Madrid y el juego de los niños.*)

Esto se escribía en 1887. Desde entonces, las cosas han cambiado; pero, ¿no se debe en parte a su predicación? E igualmente, ¿no le es debido, en cierta medida, a él y a la *Institución Libre*, el feliz desenvolvimiento que han tomado los ejercicios físicos, la gimnasia, los paseos al aire libre, las excursiones escolares, la preparación militar de los *Exploradores de España* (*boy-scouts*) y el alpinismo? Por lo menos,

siempre ha escrito y predicado en este sentido. Se leerá con fruto su curioso artículo sobre *Aristóteles y los ejercicios corporales*, u otro acerca de *Las vacaciones en los establecimientos de enseñanza*.

Caminante infatigable él mismo hasta los últimos meses de su vida, feliz, apenas sus clases o sus ocupaciones le daban lugar a ello, en ir a renovar su provisión de aire puro, se veía frecuentemente a este alegre y discreto peripatético (a cuya robusta vejez no asustaban los 14 ó 15 kilómetros que separan al Obelisco de El Pardo) seguir río arriba el curso del Manzanares, charlando con algunos amigos escogidos. Y se pensaba en ciertos diálogos de Platón. Yo no me atrevería a afirmar que el paisaje valga lo que nos describe el autor del *Fedón*, pero ha sido ciertamente demasiado desacreditado por los turistas extranjeros y por ciertos guías. De todos modos, nuestro filósofo sentía su encanto y hablaba de él con elocuencia. Sin duda la masa imponente, pero algo pesada, del Palacio Real, no recuerda, sino vagamente, el Partenón; las encinas verdes de El Pardo no podrían hacer olvidar los plátanos o los olivos del Iliso; pero a medida que se avanza hacia la sierra, las altas cimas del Guadarrama se levantan con vigor en el cielo puro, las pendientes azuladas y rojizas, tan queridas a Velázquez, extienden su alfombra de terciopelo entre los deslizamientos de granito, y todo esto le llenaba de una sana alegría. Fué un alpinista entusiasta antes del nacimiento del alpinismo en España. ¡Cuántas veces, con su bastón en la mano, no ha franqueado el Puerto del León, cuando, al volver de una casa amiga de San Rafael, bajaba a tomar el tren en Cercedilla! Después de haber procurado a sus alumnos, gracias a inteligentes y generales simpatías, vacaciones vivificantes en la costa cantábrica, en el pintoresco paisaje de San Vicente de la Barquera, fué todavía para él una gran alegría poder ofrecerles el modesto pero menos lejano refugio alpino del Guadarrama, en medio de los neveros, allí donde la juventud de ambos sexos va ahora todos los inviernos a gozar de sus fortificantes recreos y a entregar-

se a los deportes alpinos. Él ha contribuido *pro virili parte* al descubrimiento y a la utilización pintoresca e higiénica de esta espléndida montaña que divide y domina con sus crestas rocosas y su masa nevada las dos Castillas extendidas a sus pies, y a crear así goces desconocidos o desdeñados hace una treintena de años. El alpinista, en efecto, con su saco, su *piolet*, sus *skis*, ha llegado a ser un «tipo» madrileño, al cual no asombra ver los sábados por la noche o las vísperas de fiestas, bajar hacia la estación del Norte. Si no se conociese el horror que el maestro profesó siempre a la estatuomanía y a las vanas demostraciones, es allá arriba, al abrigo de la modesta casita de la Institución, a la sombra de los primeros pinos, donde sus amigos, sus discípulos, su familia universitaria, deberían haberle levantado un busto sencillo o un medallón. Habría que representarle, no ciertamente con el traje doctoral, la toga y la medalla, sino tal como nos gusta figurárnoslo en el paisaje familiar, sentado en la roca musgosa, la cabeza descubierta, almorzando frugalmente cerca de la fuente fresca, con el pedazo de pan y el chocolate traído en su saco, y departiendo alegremente, como un sabio de la antigua Grecia.

Pero ya es tiempo de detenerme, porque comprendo que la noticia se convierte en bosquejo biográfico o en retrato, y pido que se me disculpe. Llegará día, sin duda, en que será necesario trazar este retrato. El que mejor que nadie podrá pintarlo está indicado: para encontrarlo no habrá que salir de la casa. Tiene ya en la mano todos los elementos necesarios, todos los materiales deseables: los manuscritos del maestro (de donde en gran parte ha sacado este primer volumen de *Ensayos*), su preciosa e inestimable correspondencia, que revelará, en la medida que las conveniencias permitan publicarla, el influjo profundo, del cual no hay bastante idea, ejercido alrededor de sí por este maestro de la vida moral, por este consejero incorruptible, por este director de conciencia, del cual a tantos hombres ilustres les gustaba venir a buscar un consejo, una luz, un apoyo; porque esta humil-

de celda, blanqueada de cal, en que ha muerto, y en la cual todo el adorno lo forman algunos libros preferidos, algunos retratos de los más queridos y algunas flores, ha recibido muchas confidencias y confesiones.

Giner ha visto el comienzo de la guerra actual, que debía emocionarle tan profundamente y dividirle los espíritus en España. Sentía hacia la ciencia y hacia la filosofía alemana, en la cual había sido iniciado por el sistema ecléctico de Krause, el educador de su generación, un respeto sincero. Las obras de los grandes pedagogos alemanes le eran familiares, como es fácil darse cuenta por sus propios libros; estaba cuidadosamente al corriente del movimiento intelectual de ultra Rin; tenía, en Alemania, relaciones y amigos. Y, sin embargo, no dudó: tomó partido, desde el comienzo, con una especie de desgarramiento ciertamente y un verdadero dolor, pero firmemente, sencillamente, por la causa del derecho, de la humanidad y de la independencia. Enemigo nato de toda demostración, guardaba en la expresión de sus sentimientos personales aquella discreción, aquella medida que era uno de los encantos de su naturaleza; pero acerca de sus sentimientos nadie puede equivocarse. Su correspondencia, en caso necesario, daría fe de ello. Que me sea permitido aportar aquí un testimonio personal. He aquí lo que escribía el 23 de Setiembre de 1914: «*De mis sentimientos en esta tragedia, es inútil hablar, querido amigo. Pero las condiciones de toda mi vida ¿pueden llevarme a desear el triunfo del kaiserismo, que para la propia Alemania (su primera víctima) tiene una representación acentuada por los crímenes de Lovaina y de Reims? ¡Qué horror, amigo mío! ¡Es una pesadilla, como no la ha tenido en siglos esta Humanidad, todavía tan cerca de la prehistoria!*»

Y en medio de esta tempestad, desapareció. Se fué sin ruido, modestamente, sin cortejo, consecuente hasta el fin con sus principios filosóficos. Queda, al menos, su pensamiento. Sus amigos tendrán cuidado de conservarlo piadosamente, y de publi-

carlo, menos con un fin de vanidad póstuma, contra la cual protestaría él, que porque él continúa, después de su muerte, siendo todavía útil al país a que amó varonilmente, sin alabarle, sin ocultarle jamás la verdad. Este primer volumen nos garantiza la firme intención de continuar su obra.

(*Bulletin Hispanique*. Tomo XIX, número 1.)

#### LIBROS RECIBIDOS

Laveleye (Emile de).—*De la propriété et de ses formes primitives*.—París, Alcan, 1891.—Legado Sales y Ferré.

Piña de Rubies (S.).—*Nuevas rayas del cromo en el espectro de arco en el aire, entre 2.300 y 1.980 UA*.—Madrid, Bailly-Baillièrre, 1917.—Don. de la Junta para ampliación de estudios.

Pineda y Gutiérrez (Pedro).—*Representaciones conformes según el método de Bieberbach*.—Madrid, 1917.—Don. de ídem.

Rioja (Enrique).—*Datos para el conocimiento de la fauna de anélidos poliquetos del Cantábrico*.—Madrid, 1917.—Donativo de ídem.

Hidalgo (J. G.).—*Fauna malacológica de España, Portugal y las Baleares*.—Madrid, 1917.—Don. de ídem.

Varios.—*Comisión de Investigaciones paleontológicas y prehistóricas*.—*Notas números 9, 10, 11 y 12*.—Madrid, 1917.—Donativo de ídem.

República del Paraguay.—*Anuario estadístico. Segunda parte, 1915*.—Asunción, Talleres gráficos del Estado, 1916.—Donativo de la Dirección de Estadística.

Asociación para el progreso de las ciencias.—*Congreso de Sevilla. Tomo I. Discursos de apertura*.—Madrid, Fortanet, 1917.—Don. de la Asociación.

Idem.—*Congreso de Sevilla. Ciencias de aplicación*.—Madrid, Ed. Arias, 1917.—Donativo de ídem.

Rodó (José Enrique).—*Cuentos filosóficos*.—San José de Costa Rica, Imprenta Alsina, 1917.—Don. del editor.

Pitres (N.) y Régis (E.).—*Las obsesiones y los impulsos*.—Traducción de José María González.—Madrid, Jorro, 1910.—Legado Sales y Ferré.

Proal (Louis).—*La criminalité politique*.—París, Alcan, 1895.—Legado de ídem.

Ribot (Th.).—*Psicología alemana contemporánea*.—Traducción de F. Martínez Conde.—Madrid, V. Suárez, 1880.—Legado de ídem.

Palomo (Luis).—*Ley contra la usura de 24 de Julio de 1908*.—Madrid, Fernando Fe, 1908.—Legado de ídem.

Colmeiro (Dr. D. Manuel).—*Memoria sobre el modo más acertado de remediar los males inherentes a la extremada subdivisión de la propiedad territorial de Galicia*.—Santiago, Viuda e Hijos de Compañel, 1843.—Legado de ídem.

Martínez Agulló (D. José R.).—*De las demandas ante el Consejo de Estado*.—Madrid, Viuda e Hijos de D. Eusebio Aguado, 1880.—Legado de ídem.

Angulo Laguna (Diego).—*De la cancelación de hipotecas en garantía de títulos al portador, según la ley Hipotecaria, y el Proyecto de reforma de la misma*.—Madrid, Hijos de Reus, 1908.—Legado de ídem.

Altamira (Rafael).—*Historia del Derecho español. Cuestiones preliminares*.—Madrid, Victoriano Suárez, 1903.—Legado de ídem.

Liñán y Eguizábal (Dr. D. José), Conde de Doña Marina.—*Estudios jurídicos. Primera serie*.—Madrid, Victoriano Suárez, 1898.—Legado de ídem.

Dingelstedt (Victor).—*Le droit coutumier des Khevsoures (peuplade caucasienne)*.—París, Ernest Thorin, 1892.—Legado de ídem.

Rivera Romero (Victoriano).—*La carta de fuero, concedida a la ciudad de Córdoba por el Rey D. Fernando III, copiada del original, traducida al castellano y anotada por ...*—Córdoba, Imprenta del Diario, 1881.—Legado de ídem.