

# BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

PERTENECE A LA BIBLIOTECA  
DE ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA

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: 10 pesetas en la Península y 20 pesetas en el Extranjero.—Número suelto, 1 peseta.—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.

AÑO XLVII.

MADRID, 30 DE SETIEMBRE DE 1923.

NUM. 762.

## SUMARIO

Hermenegildo Giner, pág. 257.

### PEDAGOGÍA

La cinematografía escolar, por el Prof. *A. Sluys*, pág. 258.—Educación moral del muchacho, por *M. Jean Paul Richter*, pág. 264.—Notas para la historia de la Pedagogía española, por *D. Domingo Barnés*, pág. 274 —Revista de Revistas: Suiza: Los Archivos de Psicología de Ginebra, por *D. D. Barnés*, pág. 280.

### ENCICLOPEDIA

Direcciones fundamentales de la historia de España en el siglo XIX (*conclusión*), por *D. Rafael Altamira*, pág. 282.

### INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM. Un Prólogo, por *F. R. P.*, pág. 286. Noticia.—Libros recibidos, pág. 288.

## HERMENEGILDO GINER

20 septiembre 1923

Con el alma atribulada escribimos estas breves líneas, que en modo alguno podían faltar en el primer número que publica el BOLETÍN después del duelo que a todos nos aflige. Ha muerto nuestro D. Gildo amadísimo; ha muerto D. Hermenegildo Giner de los Ríos, en Granada, rodeado de los suyos, pero no de todos, porque suyos éramos cuantos habíamos gozado del encanto de su cariño y de la inefable sugestión espiritual de su trato; suyo era no sólo todo el grupo de hombres que vive dentro de las lindes espirituales de la Institución Libre

de Enseñanza, sino muchos que, aun distando de ellas, tienen sensibilidad para percibir la belleza de la virtud.

Ha muerto como vivió: modesta y noblemente; en un pequeño piso de la hermosa ciudad andaluza y haciendo de la muerte una coronación de la vida. Así concebía este tránsito supremo su hermano en espíritu y carne, nuestro fundador inolvidable, D. Francisco, cuando semiagonizante nos decía: «Hay que saber morir con dignidad»; y así ha muerto D. Gildo, como familiar y amorosamente le llamábamos: serena y calladamente.

Su vida va unida a la historia de esta casa y de este BOLETÍN, y no ha habido un solo instante, en el ya largo lapso de tiempo transcurrido desde que la Institución fué fundada, en que haya faltado a ésta, bien de un modo, ya de otro, la colaboración, más que entusiasta fervorosa, de aquel gran espíritu de D. Hermenegildo, siempre encendido por la llama juvenil del optimismo, y dispuesto en todo momento a cualquier sacrificio que redundase en bien del patrimonio espiritual de esta casa.

¡Don Gildo! Un aroma de niñez y candor, que guardó siempre en su alma, invitaba a todos a la ternura; y así, su presencia, dotada de tanta dignidad, de prestancia tan señora; su cabeza nerviosa, aureolada con una cabellera blanca y abundante, y aquel su abnegado e increíble interés y afán por la felicidad de todos y cada uno, y la acogida cariñosa que dispensaba a cuantos se le acercaban, le convertían en uno de los hombres más amados de todo el que lle-

gaba a conocerlo. Su alma, como su fisonomía, eran transparentes e irradiaban luminosidad.

El recuerdo de su intensa vida, vida de elevado luchador político, de escritor fecundo y de maestro constante, quedará dentro de nuestra alma como una estela de luz. Que cuantos sentimos dolorido nuestro espíritu por su muerte sepamos hacer germinar en torno a nosotros, mediante un culto silencioso y tenaz, las virtudes preeminentes del muerto venerado; encendamos un día y otro nuestra devoción hacia una vida impregnada de austeridad ideal, y por tanto, el amor hacia un ideal de vida. Sólo así se honra a los muertos por quienes viste duelo nuestra alma de hombres: haciéndonos dignos de ellos por haber sabido recoger de sus nobles manos la herencia sagrada del ideal eterno. A ello está propicio nuestro espíritu, podemos decir, seremos de alma, aunque acongojados como ahora.

¡Descanse en paz, inolvidable D. Hermenegildo! (1).

---

## PEDAGOGÍA

---

### LA CINEMATOGRAFÍA ESCOLAR

por el Prof. A. Sluys,

Presidente de la Liga de la Enseñanza.

Desde 1895, fecha de la primera representación de imágenes animadas, en París y en Lyon, sobre la pantalla por los hermanos Lumière, la cinematografía ha hecho en un cuarto de siglo prodigiosos progresos, y ha llegado a ser un entretenimiento universal. Una reciente estadística, incompleta y aproximada, revela la existencia de unas 60.000 salas de espectáculos cinematográficos, de las cuales 17.000 pertenecen a los Estados Unidos; 4.000, a la Gran Bretaña; 3.850, Alemania; 2.600, a Italia; 2.500, a Francia; 900, a Bélgica; 170, a Holanda, etc. Diariamente, ante varios millo-

(1) En nuestro próximo número daremos cuenta de la obra que la vida fecunda de nuestro querido compañero ha realizado, y muy especialmente de lo que representa su acción en la historia de nuestra Institución y de nuestro BOLETÍN. (N. de la R.)

nes de espectadores, se proyectan más de 100 millones de metros de *films*. Se calcula en 15.000 millones de francos el capital empleado en esta nueva industria, que se clasifica por su importancia entre las de tercera categoría, inmediatamente después del trigo y de la hulla.

Este éxito se debe solamente a la iniciativa privada, porque los Poderes públicos no han protegido jamás la cinematografía, y, en cambio, el Fisco lo ha recargado siempre con grandes impuestos, que han llegado a absorber hasta el 25 por 100 y aun más de sus ingresos brutos.

Durante el primer período de su desarrollo, el cinematógrafo ha satisfecho preferentemente el deseo universal de recreo y diversión.

La multitud no va al cinematógrafo a instruirse; los *films* documentados no le atraen; sólo pide cinedramas trágicos o cómicos que le procuren emociones. Y los compositores y directores de escena del arte mudo, del séptimo arte, han respondido a este deseo con una formidable producción de películas de fantasía que circulan por el mundo entero.

Entre los *films* hay un gran número que ejercen sobre los espectadores, especialmente en los niños, los adolescentes y los adultos ignorantes, una acción realmente desmoralizadora, pues las escenas que representan están tomadas de las peores novelas policíacas y de aventuras y de las crónicas de las Audiencias. Dado el poder del ejemplo, las escenas de escándalos, de robos, de bandidaje, de asesinatos, de suicidios despiertan y sobreexcitan, en los jóvenes espectadores sobre todo, perniciosas inclinaciones atávicas, que la acción educativa combinada de la familia y de la escuela tiende a extinguir.

Gobiernos celosos de sus deberes sociales han tomado medidas más o menos severas y eficaces para poner freno al mal. En Francia, el decreto de 20 de julio de 1915 prohíbe proyectar públicamente películas que no hayan sido visadas por el Ministro de Instrucción pública, informado por una Comisión de censura, compuesta de 30 miembros nombrados por él. En Bél-

gica, la ley de 1.º de septiembre de 1920 prohíbe la entrada en los cines públicos a los niños menores de 16 años, salvo el caso de que todas las películas que figuran en el programa hayan sido autorizadas por una Comisión examinadora, nombrada, por el Ministro de Justicia; no se trata de una ley de censura, sino de una ley de protección a la infancia. Estas medidas están justificadas por el interés público; no son contrarias a la libertad de espectáculos, pero ponen límite a la licencia. En su propio interés, los editores de *films* no deberían aceptar obras inmorales, ni siquiera antiestéticas; no tienen más derecho a corromper las costumbres y el gusto que los mercaderes a vender productos alimenticios falsificados.

Pero por graves y numerosos que hayan sido los males producidos por el cinematógrafo, no se le debe condenar como nocivo, porque presta inmensos servicios como medio de recreo y de diversión, y también de educación y de instrucción, y está llamado a prestarlos aún mayores. Se le puede aplicar lo que Esopo decía de la lengua: que es la mejor o la peor de todas las cosas, según que se la ponga al servicio de la verdad, de la justicia y del derecho, o al de la mentira, de la iniquidad o de la felonía.

El número de cintas de fantasía, realmente condenables, tiende a disminuir, mientras que el de películas estéticas y morales aumenta. Por otra parte, ¡cuánta riqueza de documentación debemos a la cinematografía puesta al servicio del conocimiento del mundo que habitamos! Los operadores de *films* exploran el mundo entero, desde el Ecuador a los polos, visitan pueblos civilizados y hordas primitivas en busca de espectáculos, de vidas interesantes y pintorescas, costumbres y hábitos, fiestas públicas, manifestaciones de arte popular, trabajos en campos y fábricas, minas y carreteras. No se amedrentan ante lo inaccesible, el peligro no les hace retroceder, se instalan en refugios cercanos a los abrevaderos de las malezas africanas, entre los matorrales indios, en las praderas y en las pampas de América, por todas partes, vuelven con admirables películas de

animales salvajes y fieras en sus medios naturales. Exploran hasta el fondo de los mares desde que los hermanos Willianson, pescadores de perlas, han inventado bajar a ellos en un largo tubo que termina en una cabina provista de un tragaluz, a través del cual fotografían las escenas animadas de los peces, de los tollos, de los moluscos, de los crustáceos, de los pulpos, que pasan delante del objetivo del aparato.

Los microorganismos y los fenómenos de la vida elemental pueden proyectarse sobre la pantalla con un aumento de 10.000 a 20.000 diámetros desde que el doctor Comandon ha inventado coordinar el ultramicroscopio y el cinematógrafo, habiéndose obtenido películas de un inmenso interés científico; los espectadores pueden asistir al ciclo de la vida de las amibas, de los tripanosomas, de la fagocitosis, a los fenómenos de la carioquinesis; el cuarto reino, el de los protistas microscópicos, revela sus misterios al cine.

Los movimientos ultrarrápidos, como una bala que sale de un fusil, y los movimientos ultralentos, como el crecimiento de las plantas, no han sido perceptibles hasta estos últimos tiempos. Dos sabios franceses, E. Abraham y L. Bloch, en 1919, en el laboratorio de la Escuela Superior de París, han conseguido, con un ingenioso dispositivo, fotografiar de 20.000 a 50.000 imágenes sucesivas por segundo. Un *film* conseguido en estas condiciones permite, haciendo más lenta la proyección, analizar, por ejemplo, el batir de las alas de una mosca. Ya estamos lejos de las 25 imágenes por segundo que obtenía el ilustre Marey con su cronofotógrafo hace unos 50 años.

Un aparato fotográfico, provisto de un aparato de relojería que desarrolle el *film* virgen en intervalos separados, cada hora, cada semana, por ejemplo, colocado en un sitio fijo, delante de un brote o de un capullo que va a abrir, o delante de una encina, fija las imágenes sucesivas de los fenómenos de desarrollo o de crecimiento, y la película conseguida, proyectada sobre la pantalla con aceleración, hace observables sus diversas fases.

Tres perfeccionamientos recientes del cinematógrafo deben señalarse de un modo particular. El Sr. Gaumont ha logrado asociar el cinematógrafo y el fonógrafo, produciendo fonoescenas y películas parlantes; los espectadores auditores ven en la pantalla los personajes que actúan y los oyen cantar y hablar. El fonocinematógrafo está llamado a colaborar a la educación estética del pueblo, porque enseñará y dejará oír, hasta en los pueblos más alejados, a los grandes artistas líricos y dramáticos, y también a los maestros de la elocuencia.

El Sr. Gaumont también ha resuelto otro problema erizado de dificultades: la cinematografía en colores naturales. Por medio de un aparato fotográfico que tiene tres objetivos, provisto cada uno de un disco selector transparente que no dejan filtrar: uno, más que los rayos verdes; otro, sólo los rojos, y el tercero, los rayos azules que emanan de los objetos, consigue un *film* que comprende para cada exposición de los objetos tres imágenes monocromas que, en la proyección a través de un triple objetivo y discos selectores semejantes, se yuxtaponen en la pantalla y reproducen la escena animada con toda la magia de los colores y los matices. Magníficos *films* en colores naturales han producido ya la admiración de millares de espectadores; entre los más emocionantes está el que representa el desfile glorioso de los ejércitos franceses y aliados victoriosos, atravesando París con ocasión de la fiesta nacional del 14 de julio de 1919.

Muy recientemente, el Sr. Parolini, de Lyon, ha inventado un procedimiento que da a los personajes animados y a los objetos proyectados en la pantalla el relieve y la perspectiva de la realidad.

El cinematógrafo ha llegado a un alto grado de perfección, que hace de él un precioso instrumento de educación y de instrucción.

Un gran número de materias de enseñanza en todos los grados, desde los jardines de la infancia y la escuela primaria hasta las facultades científicas de la Universidad pueden auxiliarse muy útilmente con el cinematógrafo. Los profesores que hacen

uso del *film* para sus lecciones han podido comprobar que las imágenes animadas sostienen y absorben la atención de los alumnos, y que, por este medio, la enseñanza de ciertas nociones se hace mucho más rápida, más fácil y más eficaz. El sentido de la vista es, en efecto, un sentido especialmente ávido de impresiones, y el *film*, al mostrar los objetos, seres, hechos, fenómenos bajo su aspecto móvil, es más completo y profundamente «intuitivo», que las imágenes fijas, los grabados y los modelos clásicos.

Sin embargo, es necesario precaverse contra las exageraciones; el cinematógrafo no está destinado a reemplazar al material didáctico actual; es un nuevo auxiliar que los educadores deben sólo utilizar en los casos determinados por su naturaleza misma. La fórmula general de sus aplicaciones es ésta: *el cinematógrafo sólo debe intervenir en la enseñanza para dar la intuición de los hechos y de los fenómenos esencialmente caracterizados por la forma y por el movimiento visibles, y que es imposible, muy difícil o muy costoso mostrar directamente a los discípulos.*

Los maestros no deben dejarse llevar por el abuso del cine para mostrar las cosas que se pueden observar directamente, *in natura*, como minerales, plantas y flora rústica local o de los jardines, accidentes geográficos de la región, etc.; siempre que pueda hacerse una experiencia fácilmente y con poco gasto en la escuela misma, no se la debe reemplazar por una película. ¿Para qué enseñar imágenes animadas de experiencia de imantación de electricidad estática, o de preparación de hidrógeno, o de comparación de un ojo con una cámara fotográfica? La visión cinematográfica de los monumentos de una población o de un paisaje no es necesaria, ni siquiera útil; las estampas, las fotografías, las proyecciones luminosas fijas bastan en estos casos y otros semejantes, ya que estos objetos no están caracterizados por el movimiento.

El dominio de las aplicaciones didácticas de la cinematografía, tan claramente determinado, es, sin embargo, muy vasto.

Pasemos rápidamente revista a las ramas de la enseñanza que exigen lecciones cinematográficas.

La *zoología descriptiva* está ricamente representada en interesantes películas, compuestas, unas, para los espectáculos públicos; otras, para la enseñanza.

La *botánica descriptiva* no necesita *films*, salvo para observar ciertos fenómenos que se tiene pocas ocasiones de observar *in natura*: movimientos de la sensitiva, del atrapamoscas, de las plantas devoradoras de insectos, desarrollo de las flores, multiplicación de las células vegetales, etcétera.

Los profesores de *biología, fisiología, patología, cirugía* pueden sacar una gran provecho de la exhibición de películas. ¡Qué maravilloso espectáculo el de la carioquinesis en el huevo del *Arcais*, el de los movimientos de las amibas, de los leucocitos, de la fagocitosis, la actividad del tripanosoma, de los microbios, del protoplasma y de una multitud de otros fenómenos que se revelan en los *films*! Otros permiten observar las contracciones del corazón, los movimientos de la sangre, los efectos de un pinchazo en el cerebelo de un pichón, las reacciones reflejas de la médula espinal de la rana. Por medio del cinematógrafo, muchas experiencias de fisiología quedan grabadas, economizan tiempo y hacen superfluas operaciones de vivisección. En clínica, los *films* permiten seguir las fases de un acceso convulsivo, los síntomas interesantes de la motricidad y una multitud de detalles que pueden escapar a la observación directa de un instante. Las operaciones quirúrgicas hechas por maestros también han sido tomadas. Las escuelas de Medicina y Cirugía poseen ya preciosos documentos cinematográficos.

En ciertos casos, la cinematografía puede utilizarse en los cursos de *Geografía*. Numerosos lugares, algunos de los cuales son excelentes para dar la intuición de hechos geográficos caracterizados por el movimiento, han sido reproducidos: cataratas, torrentes, geiseres, puertos, ascensión de montañas, caravanas en los desiertos, viajes de exploración, escenas de costumbres,

mercados, etc. Una selección entre las películas geográficas que existen actualmente en gran número permitiría constituir una buena cinemateca para la enseñanza de aquella rama.

Las películas para la enseñanza de la *Historia* están por hacer; la Universidad de Yale (Estados Unidos) ha hecho «representar» con decorado y trajes de época los principales episodios de la historia de los Estados Unidos, según un tratado en 50 volúmenes que ha publicado. Los escenarios han sido compuestos bajo la dirección de los profesores Dr. Max Parrand y doctor Franck Ellsworth Spaulding. La colección comprende un centenar de películas; los trabajos de estudio y de preparación han durado dos años. Esta es una iniciativa que debería imitarse en todos los países, porque las lecciones de Historia tienen necesidad de un modo particular de ilustraciones animadas, a fin de que los discípulos puedan representarse lo más exactamente posible el medio y los acontecimientos de la historia nacional y de la historia general.

La *tecnología* es un dominio que ha sido también muy explorado. Los trabajos agrícolas, lo mismo que los de las minas, los de las carreteras, de las manufacturas, de los puertos, de los ferrocarriles, la caza, la pesca, etc., han sido representados en vistas animadas, de las que el mayor número podrían ser enseñadas con gran utilidad a los alumnos de las escuelas primarias y secundarias, a los futuros ingenieros, a los aprendices de las escuelas profesionales.

También podría ser la cinematografía un buen auxiliar para la enseñanza de la *mecánica* pura y aplicada; con dibujos esquemáticos animados se enseñaría fácil y claramente el análisis racional de los movimientos, el funcionamiento de las máquinas; este procedimiento sería más demostrativo que el método gráfico. El Sr. Kleine, director de la Escuela Nacional de Puentes y Caminos, en Francia, dice con justicia: «las descripciones de las canteras, la confección de trabajos especiales, de útiles propios para trabajos difíciles, de máquinas ganarían siendo presentados en vistas ani-

madras, que evitarían a veces a algunos alumnos falsas ideas».

La *higiene* y la *puericultura* son aplicaciones de la fisiología. La importancia de estas ramas es primordial, y su enseñanza debe partir de la escuela primaria. Se ha comprobado en todas partes que en estas materias las enseñanzas verbales son aburridas e ineficaces. Hay que enseñarlas intuitiva y prácticamente. Para la intuición no hay nada que sobrepase a los *films* bien compuestos, como los que ha hecho el doctor Comandon; tienen de 22 a 300 metros y cada uno trata de un solo asunto. No es cupáis en el suelo.—Lavaos las manos antes de las comidas.—Temed a las moscas.—Los mosquitos son peligrosos.—Haced hervir la leche.—La tuberculosis.—Higiene de la infancia.—Cómo se debe cuidar a los pequeñuelos.—Lucha contra el alcoholismo.—La sífilis.—Los animales perjudiciales, etc.

Estos pocos títulos dan a conocer los asuntos tratados en la enseñanza primaria y en los cursos de adultos.

También podría el cinematógrafo proporcionar cuadros escénicos para la *educación moral y cívica*. Habría que evitar, naturalmente, en estas composiciones la puerilidad, la ficción, lo inverosímil, escollos contra los cuales han fracasado tantos autores de cuentos morales. Deberían reproducirse diversas actividades de la vida cívica, para proporcionar documentos a la enseñanza del derecho y de los deberes cívicos.

Las lecciones de *lengua materna* no hay necesidad de reproducirlas. Pero las lecciones de cosas de geografía, de zoología, etc., son necesariamente lecciones de lenguaje, por la asociación de intuiciones sensibles y formas verbales.

El estudio práctico de una lengua extranjera da actualmente pocos resultados en las escuelas, porque se le consagra muy poco tiempo y porque no se tiene material didáctico suficiente para aplicarles el método directo, basado sobre este principio de Comenio: «las palabras, con las cosas; las cosas, con las palabras». Creemos que se puede organizar una enseñanza práctica de

lenguas extranjeras por medio de temas graduados con inscripciones de frases cortas, completas y claras. Este sistema podría completarse con el empleo del fonógrafo perfeccionado. El cinematógrafo nos parece destinado a servir de auxiliar a los profesores de lenguas extranjeras.

Se han reproducido sesiones de *gimnasia* y de *sport*; los documentos obtenidos son de mucha utilidad para demostrar la ejecución perfecta de los ejercicios y analizar, deteniendo la velocidad del *film*, las formas fundamentales de las actitudes y de los movimientos.

La enseñanza de *las artes plásticas* y de su historia no tienen nada que obtener de la cinematografía, por ser fijos los monumentos, las obras escultóricas, la pintura, etc.

No ocurre lo mismo con la danza, que pertenece a la gimnástica, de que acabamos de hablar. Pero la enseñanza de *las artes musicales*, canto, arte dramático, elocuencia, utilizarán probablemente en el porvenir el cinematógrafo; en los archivos de los Conservatorios se coleccionarán fonoescenas y *films* parlantes; la voz y las actitudes de los grandes artistas ya no perecerán, y podrán ser reproducidas indefinidamente para la edificación de las nuevas generaciones.

¿Cómo organizar la enseñanza por cinematógrafo? Se necesita un local, un aparato, películas y operadores. Conducir a los discípulos al cine público es un mal arreglo, que se traduce en una gran pérdida de tiempo, gasto de entradas y la penuria de los *films* de real valor educativo o instructivo. Establecer un cinematógrafo escolar central en una ciudad de alguna importancia, como se ha hecho en Amsterdam, La Haya, Bruselas, no es de aconsejar. En cada sesión se reúnen unos centenares de alumnos, a los que se les da forzosamente una enseñanza que no encaja íntimamente en el programa de estudios de cada clase, o bien, si cada maestro o profesor acude sólo con los discípulos de su curso, el número de lecciones para cada clase es ínfimo al cabo del año; en los dos casos, para una sola lección, se pierde mucho tiempo

yendo de la escuela al cine y del cine a la escuela.

Es necesario, pues, establecer el cinematógrafo en cada escuela; éste es el ideal, actualmente realizable. Basta con disponer de una sala bastante grande para reunir en ella a todos los discípulos de una clase o de un curso especial, a veces los de dos clases.

Mesas ordinarias, sillas, una pantalla, que puede ser un rectángulo pintado de blanco sobre el muro anterior; cortinas negras opacas delante de las ventanas, para oscurecer la sala (o contraventanas de madera, o papel negro pegado sobre los cristales); un encerado al lado de la pantalla, con su yeso y su esponja; lámparas eléctricas incandescentes con pantallas para alumbrar sólo las mesas, y otra que ilumine sólo el encerado; éste es el mobiliario indispensable. El local deberá ser, naturalmente, accesible; pero puede estar en un sótano, en un granero, siempre que reúna las condiciones higiénicas de las salas de clase: 1,25 m<sup>2</sup> y 4 ó 5 m<sup>2</sup> por discípulo, ventilación asegurada, etc.

No es indispensable un aparato de proyección profesional; basta con un cinematógrafo escolar de peso y dimensiones reducidas, pero de sólida construcción, que produzca imágenes muy claras y muy seguras, provisto de una cubeta de agua para absorber las radiaciones calóricas; debe poder moverse con manivela y con un pequeño motor eléctrico; debe poderse acelerar o retardar o detener la marcha del *film* a voluntad, y hasta poderse intercambiar clichés fijos (a lo ancho y a lo largo); debe preferirse la lámpara incandescente; la película debe poderse desarrollar automáticamente. En las escuelas donde no esté instalado el alumbrado eléctrico puede agregarse al aparato una pequeña batería de acumuladores.

El operador será el maestro mismo, preparado en la Escuela Normal o por algunas conferencias con ejercicios prácticos organizados por un especialista.

Para el servicio de las escuelas es necesario organizar una *cinemateca central* de educación y de enseñanza. Los *films* es-

colares deben ser cortos, condensados, representar solamente una sola materia de estudio, bien elegida según el principio más arriba formulado, formando un ejemplo típico que sirva de base a un estudio más desarrollado. Hay un gran número de buenos *films* en el catálogo del Museo Pedagógico de París, en la colección «El *film educador*», de Pathé, en el «Repertorio de la Enciclopedia», de Gaumont, etc. El «National Board of Review of Motion Pictures» de New-York City (70 Fifth avenue), ha seleccionado películas para las escuelas «L'Urbanura the World's Educator de Ch. Urban», Londres (89-91 Wardon street), es un catálogo que contiene numerosos *films* científicos.

En cuanto a las lecciones con *films*, se dan como las lecciones ordinarias: el profesor comenta la película sobria y claramente; interroga a los alumnos sobre lo que ven; acelera o retrasa el curso de la película según las exigencias de la lección; intercala, si es necesario, vistas fijas; inscribe al final de la lección en el encerado el *programa* de las materias enseñadas que los discípulos deben copiar; este resumen debe ser una ayuda para la memoria; durante la lección en ciertos momentos de detención de la película, el profesor debe escribir en el encerado las palabras nuevas, debe hacerles tomar croquis; con estos documentos, programas, notas, dibujos, los discípulos deben hacer una sucinta relación de la lección; este trabajo, muy importante, será cuidadosamente examinado y corregido por el maestro. De este modo se hace la asociación de ideas y de formas verbales habladas y escritas.

La visión prolongada y repetida de los *films* perjudica a la vista y fatiga el cerebro. Debe reducirse a 30 minutos para los niños pequeños de menos de 10 años, de 45 a 60, para los demás y para los adultos. Los médicos especialistas han descrito bajo el nombre de cinematoftealmía las perturbaciones visuales comprobadas en los individuos que frecuenten asiduamente el cinematógrafo.

Los profesores deberán no prolongar ni multiplicar las lecciones, no emplear pe-

lículas usadas, aparatos que hacen «temblar» las imágenes en la pantalla; velarán por que se enfoque bien, interrumpirán una o dos veces la sesión, para permitir a los alumnos que descansen a plena luz, que charlen, que se muevan, porque las imágenes animadas cautivan fuertemente el cerebro. En Francia, el Ministro de Instrucción pública ha puesto 200 aparatos de proyecciones cinematográficas a la disposición de los inspectores de enseñanza, para las necesidades de las escuelas primarias y de las conferencias públicas gratuitas; ha establecido la cinemateca central de enseñanza, que presta gratuitamente las películas a los inspectores, a los maestros, a los profesores de escuelas públicas y también a los oficiales del ejército que den conferencias a los soldados; los conferenciantes que no pertenezcan a estas categorías pueden obtener los *films* por mediación de los que forman parte de ellas, con la condición de que sea para cursos gratuitos.

Citamos esta organización a título de ejemplo.

### EDUCACIÓN MORAL DEL MUCHACHO (1)

por Jean Paul Richter.

Fuerza moral y física.—Daños del miedo y del terror.—El gusto de la vida.—Insuficiencia del apasionamiento.—Necesidad del ideal en la juventud.

§ 101.—Honor, probidad, voluntad firme, sinceridad, valor ante golpes que amenazan y estoicidad para sufrirlos, difianidad, propia estimación, ecuanimidad, desprecio de la opinión, justicia y constancia son, con otras análogas, palabras sólo referentes a la mitad de la naturaleza ética: la fuerza y la prestancia moral. La otra mitad comprende la vida de fuera, el reino del amor, dulzura y benevolencia, a que puede llamarse la belleza moral (2).

(1) Extracto de la primera edición española de la obra *Levana*, de J. P. Richter, próxima a ver la luz, editada por «La Lectura».

(2) Lo que llama el autor fuerza y belleza moral, o reúne los conceptos de fuerza y amor, lo designa

Si bien la primera se refiere al interior o al yo propio, y ésta a lo externo o al ajeno, aquella cual polo de atracción, y ésta de repulsión; la una santifica más una idea, la otra una vida, ambas ostentan la misma prestancia sobre el yo, al cual se refieren sólo los anhelos, como también los pecados contra aquella doble estrella del corazón; pues que el honor sacrifica el egoísmo tan de buen grado como el amor. Tampoco éste busca y contempla en el yo extraño lo que pasa en el suyo, sino que recibe en él la representación de lo divino. Dos veces hallamos a Dios; una, dentro; otra, fuera de nosotros; allí, como ojo; aquí, como luz. Con todo, es siempre idéntico fuego etéreo, siendo indiferente que actúe como positivo o como negativo; el uno supone el otro, y, por consiguiente, un tercero, que a ambos produce y reúne; se llama lo sagrado. En el reino espiritual no hay propiamente externo ni interno. Desde luego, el amor pende siempre de la verdadera fuerza moral, como de rama gruesa el dulce fruto; la debilidad es la que vacila como un Vesubio, para devastar. Igualmente, el amor puro no sólo lo puede todo, sino que lo es todo por sí.

§ 102.—Aquí, sin embargo, sólo atendemos a la diferencia de manifestaciones, no a su fundamento. Aquéllos nos presentan al hombre más bien en cuanto nacido y dispuesto para la fuerza moral o el honor; y la mujer, para la belleza moral o el amor. De la tesis arriba expuesta, de que la mujer no se desdobra y contempla como el hombre, pudiera inferirse la división de ambos polos morales con predominio alternativo en ambos sexos, el amor en uno, la fuerza en el otro, pues aquél obra más mirando a fuera; éste, a sí mismo. Y no hay para qué proseguir la serie de hechos: esa separación de sexos se repite, aunque en menor escala, en cada individuo. De ella trataremos adelante: ahora examinemos cuál es

Schiller con el nombre de grandeza y bondad. Véase el dístico:

«Sólo hay dos virtudes. Ojála siempre estuviesen  
[reunidas,  
Que siempre fuese lo bueno también grande, y lo  
[grande bueno.»



la dirección educadora para formar al joven hacia su destino desarrollando su fuerza moral.

§ 103.—Una época necesita hombres para empezar; otra, para sostenerse, y la nuestra los necesita para ambas cosas; sin embargo, nada teme más la educación que ese hombrar del muchacho, que le lleva antes bien a degenerarle, si es posible. Niños y escuelas no pasan de ser sacristías de aquellos templos levantados por los romanos al favor y a la palidez. En general, como si hubiese hoy en el mundo exceso de valor, imponen los maestros miedo con castigos y otros actos; sólo con palabras recomiendan el valor; ninguna iniciativa se recompensa, la omisión únicamente. En el orden de batalla, colocaba Néstor a los cobardes en el centro (1), como sucede en nuestros estados; en las clases altas y bajas existe más valor externo del que por lo común tienen el sabio y el pedagogo; así éste induce a los muchachos a ser como los iroqueses, que hacían dioses a las liebres, y erigirse, por tanto, en tal divinidad. Prescindían los antiguos del amor al prójimo ante la fuerza; nosotros olvidamos ésta por aquél. Ciertamente puede disculparse el magisterio degenerador con el sofisma de que el valor en la niñez, careciendo del contrapeso de la discreción, llega a ser soberbia, que le pone frente al maestro y a la felicidad misma. Pero pensemos que los años aumentan la luz, no la fuerza, y que más fácilmente se provee de guía a un peregrino de la vida que de piernas y alas no susceptibles de reposición, como se restaura una estatua. Vamos como guerreros a empezar por el valor ordinario, para pasar luego al honor.

§ 104.—Es el cuerpo coraza y blindaje del alma; hay que endurecerle pronto como acero, ponerle al rojo y enfriarlo. Siempre que pueda, debe todo padre instalar junto a su casa un pequeño campo gimnástico; ya algo es la calle donde corre el muchacho, trepa, choca y rueda; las heridas que en ese campo recibe son más curables y saludables que las escolares y enseñan

más a sufrir el dolor (1). De la ruda juventud inglesa proviene un sesudo miembro del Parlamento, como de los primitivos bandoleros de Roma surgió un Senado virtuoso capaz de sacrificarse por la humanidad. Al excesivamente arrojado, le sangraban los romanos; también hace sangre la vara del maestro: los métodos refrigerantes, el encierro y demás debilitan la que queda. Jamás se desvigorice una fuerza cualquiera, no nos cansemos de repetirlo; antes bien, se fortalezca su músculo opuesto; en las ardillas crece a veces demasiado la fila superior de los dientes, hasta ser dolorosa, pero sólo cuando ha desaparecido la de abajo. A un soberbio arrapiezo de 12 años se le puede hacer discreto a poca costa; bastará recorrer con él un libro de anatomía, o hasta de cirugía; remedio, sin embargo, que, cual el arsénico, sólo es aplicable rara vez y en pequeñísimas dosis. La debilitación física produce la espiritual; pero sólo lo de este último orden deja tras sí huellas más recias y aun perpetuas; un brazo infantil roto cura mejor que un corazón lacerado. Desde luego, en el cuarto de enfermos de los niños dos clases de ellos se corrompen: los sanos, por la dureza; los enfermos, por la flojera; pero a los débiles, aun físicamente, sólo se aplican remedios de emoción espiritual, como estampas, juegos y cuentos. Si es la salud el escalón primero para el valor, el endurecimiento corporal contra los dolores es el segundo. Esto no sólo se ha dejado para tiempos futuros, sino que se ha combatido, y se agota al muchacho no para que aguante, antes bien para que no aprenda a aguantar, prefiriendo que empiece a confesarse. Bien odioso criterio. ¿Cómo es capaz de extraviarnos la alternativa del régimen de tormento con la labor educativa, hasta el punto de no estimar la fuerza mental frente a la física en los pequeños, sino más bien calificar la firmeza como una repetición del acto culpable negado? Tan descaminado como incitador criterio es el de inspirar horror a la baraja, invi-

(1) Para lo que sigue, véase en adelante el capítulo sobre la educación física.

(1) Hom , II, IV, 217.

tando a la vez a los niños a jugar con ella, porque tal diversidad técnica entre disgusto y repetición del acto es una enfermedad peor que la que se trata de curar. Mucho debiera sorprendernos ese gran error pedagógico, desfigurado por la costumbre, de castigar duramente a los niños a presencia de otros, para dar lo que llaman un ejemplo; pues en ese caso, o escucha con frialdad los lamentos del paciente, sin mostrar compasión ante el martirio de su camarada, ni horror hacia la repugnante escena, entre la fuerza y la debilidad—poco tendrá entonces que perder su sensibilidad—, o se siente dolorido ante la pena y halla peor la pena que el pecado, igual que el pueblo ante las ejecuciones públicas, con mengua del triste espectáculo, o, por último, no se tiene a un tiempo compasión al delincuente y respeto a la pena, sino sólo gran disgusto por el dolor, con lo cual se aumenta el sentimiento de obediencia, mas también el de temor. En definitiva: no impongáis grandes castigos a la vista de los niños; antes bien, anunciando que no son públicos, se obtiene la ventaja sin los inconvenientes.

Mejor sería imaginar ejercicios para soportar el dolor, especie de escuelas de martirio en la acepción estoica, de lo que tienen ya los muchachos algún ejemplo análogo. Una vez se ató en Méjico a dos muchachos uno con otro por el brazo, poniendo entre ambos una brasa; los dos rivalizaron en resistencia al dolor de la quemadura. En la infancia de Montaigne tenía la nobleza por denigrante aprender el manejo de armas, que hace depender el éxito de cosa ajena al valor. Los antiguos daneses ni siquiera parpadeaban al ser heridos en el rostro (1). Lo que antaño pudieron hacer pueblos enteros, que no era, por tanto, dote de nacimiento, sino de educación, es lo que debe cada cual aprender por la repetición de actos.

Además de no sentir compasión por el dolor, hay que bromear con él: cuando un pequeño se os acerca contando cómo fué su herida, miradle y escuchadle un rato, diciendo luego sosegadamente: «Tengo

(1) *Bibliothèque universelle*; t. XV, pág. 385.

que acabar una copia (o hacer el *tricot*).» O también mandadlo que haga una cosa cualquiera; nada alivia el aguijón del dolor tanto como la actividad, de igual modo que el guerrero no siente sus heridas si sigue peleando. «¡Mire cómo sangro de la nariz!», grita desconsolado. «Anda, qué bonita es, qué encarnada, cómo gotea, y ¿de dónde sale? Antes estaba en tus fosas nasales; ya no hay nada.» Con eso se convierte el sufrimiento en investigación; lo interior, en externo. Cuidad más del oído que de la vista del niño; es aquél el sentido del miedo, y por eso son más temerosos los animales que le tienen muy fino. Lo mismo que se apodera de nuestra alma la música con su encanto, lo hacen con el terror el estrépito y la chillería. Así como llegamos a familiarizarnos con una figura gigantea cuando la vemos bastante tiempo, no pasa así con el abismo del sonido, que no se aclara, sino que aumenta con la continuación. Una muchacha que veía sin temor la figura del obrero que limpiaba la chimenea sufrió el primer susto en su vida al oír el ruido seguido que aquél hacía con su escoba. Así, a todo ruido extraño, el del viento, v. gr., désele un nombre antiguo simpático. Da nuestra época reglas contra el miedo, porque ata y desarma al hombre entero, sobre todo para cumplir su deber. En todo niño inside al lado de la romántica en un cielo infinito la visión romántica también de un arco eterno, y éste es el que se le presenta con crueldad siempre que le habláis de un temible ser todopoderoso. Esta misma falta cometió el autor al decir a sus hijos, tratando de disuadirles de odiar y temer a los guerreros, o a cualquier otra clase de personas: «Sólo al mal, niño, es a quien habéis de temer.» Con lo cual se concentraba en un objeto fijo e invisible el miedo variable que tenían a cosas diversas y visibles, llevando siempre consigo aquel tema de terror. Desde luego, en ningún sentimiento, incluso el amor, ejercita la fantasía su fuerza creadora y de dominio tanto como en el miedo (1). Deben los niños aspirar a oír—cre-

(1) «Únicamente la imaginación violenta, no la falta de valor, es quien produce el miedo a los espíritus; el que lo excita en un niño hasta aterrarle, nada con-

yendo, a pesar de todo, en la bondad de sus padres—un consejo protector contra los espectros, y a la vez sacrificando en su interior la fantasía.

Así se asustan menos de aquello que ya antes los hirió que de lo que con gestos o palabras los mayores se refieren como de algo temible, por ejemplo, un ratón; debiendo evitarse, ante todo, cualquier voz repentina de noche (¡cuidado!, ¡oye!), de peor efecto que la misma aparición; porque entonces los sentidos no hacen sino acalorar más la fantasía, y la realidad se descompone ante la rápida iluminación. Por eso surge el miedo a las tormentas, principalmente a causa de lo repentino del rayo que rasga el negro horizonte ante la espantada vista. Si aquella vívida luz durase mucho, la temeríamos menos.

Evitad a los pequeños no sólo tristes relatos, cual muchos que han pasado del Código Teresiano a la obra elemental de Basedow, sino cualquier pintura de ignoradas escenas de terror, porque en los niños fácilmente pasa la imaginación del susto corpóreo a lo espiritual, y sucede ello, aunque nadie lo crea, en el sueño, ese caótico, extraordinario pintor de cuerpos y almas que de los pequeños sobresaltos diarios forma aquella inmensa mascarada de furias, acicate y sustento del terror espiritual que en todo hombre se oculta. En general, debíamos observar los ensueños infantiles más que en los adultos, porque en los nuestros resuena el eco de la niñez, que en aquéllos no existe. Todos hemos experimentado frecuentes presentimientos de un confuso e inesperado bienestar o desgracia, que nos sorprenden como inspirados desde profunda caverna, y también, a veces, visiones de nuevos países, sucesos y personas que hallamos reflejadas en nosotros mismos, o durante febriles ensueños forjamos enjambres de serpientes, nubes de monstruos, de los cuales jamás recordamos haber visto nunca ejemplo alguno, pa recidos quizás a restos de subterráneos sueños infantiles, o surgidos por la noche de las honduras del mar.

Es de particular importancia ocultar nuestra aflicción por la miseria propia o la ajena; nada se contagia más fácilmente que el miedo y el valor, doblándose, además, en el niño, el temor paterno, pues cuando el gigante tiembla, el enano tendrá que sucumbir.

En general, no se le presente el padre en actitud de desánimo, que revele una situación penosa, como si en la vida hubiese que perder algo más que uno mismo; bien está que hable de un mediano porvenir, pero sin mostrar angustia; esos ejemplares de doloras y libros *Tristium* no deben imprimirse en mayor número que alguno destinado a la madre y al amigo de confianza, y en esto suele ser común lo inverso; en casa, de ordinario (como si el encierro mismo acobardase), el crustáceo que viene acorazado de fuera suelta su blindaje en cualquier oquedad de la playa, y en el nido se muda de pluma la valiente águila ante la pobre cría, que de esa suerte sólo presencia la cobardía doméstica, no la audacia exterior. Sea más bien como el cura Seider, que en diferentes impresos se quejaba de no ser ciertos los padecimientos que otras hojas le achacaban.

§ 105.—Siendo así que mutuamente se robustecen el dolor de las heridas sufridas y el desprecio de las futuras (1), podemos continuar sin reproche esa reciprocidad. No consiste el valor en arrojarse ciegamente al peligro, sino en vencerle viéndole; por eso endurezcse al niño no diciéndole: «eso no duele», porque, de ser así, tan brava sería la oveja como el león, sino «eso no vale nada, no hace más que doler». En efecto, dentro de todo pecho humano debemos contar con algo a que no alcanza herida alguna, con un firme eje celeste en el centro de otros ejes móviles terráqueos, una vez que tiene que evitar, a diferencia de los animales, algo más que el dolor.

Si hay un valor frente al porvenir y a la fantasía, también le hay contra el presente y contra la fantasía misma; al primero se

(1) Supuesto no admisible del todo; un muchacho con excesiva fantasía temerá mucho los golpes venideros, mientras que fácilmente disimula los presentes.

sigue después al pretender rectificar, diciendo: «Era una cosa natural.» (Obras, I, 187.)

opone el miedo; al segundo, el terror. De tener alguno de estos dos, preferible en los niños el miedo al terror, pero no en los hombres. Decía el cardenal de Retz que entre todos los afectos del ánimo es el miedo el que más debilita el entendimiento; el dolor es capaz de anularle del todo y conducir a la locura. En pequeñas dosis y con el tiempo, cabe introducir el miedo de suerte que más bien sea estímulo del pensamiento y de la resolución que tósigo para ambos. El terror, por lo contrario, ya provenga de ruido o de figura, es rayo que hace cenizas al hombre entero, desarme y muerte a un tiempo. Afirma Chiaruge (1) —tomado de Giasone— que los niños educados rudamente y con empleo de estampas terroríficas fácilmente van a parar a la locura.

Si un terror puede causar prolongado miedo, no sucede lo inverso, pues su imaginación del porvenir halla en éste todo el presente.

No existe contra el terror otro remedio alguno, aparte la salud, que el conocimiento del objeto que le produce; sólo lo nuevo nos aterra. Hasta el más valiente puede asustarse, como los romanos ante los elefantes, o como el europeo de más valor se asustaría ante la presencia de un animal extraño, inmenso, un Júpiter cuya ponzoña y ataques desconociera.

Así se protege al joven contra los deslumbradores efectos del rayo, con las descargas eléctricas que el mismo puede producir. Pero, desgraciadamente, el sistema sedentario de asambleas y colegios, en Europa, más contribuye a consumirnos poco a poco que a despertar audacia alguna. Por su posición sentada se distingue todo cargo importante social, con sus siales de coro, presidencia o cátedra, esperando la recompensa, a su vez, en el seno de Abraham o en las sillas de los doce apóstoles. Si son las sillas, según expresión de los médicos, causas del temor, pueden fácilmente convertirse en consecuencias del mismo.

El que se sienta cuando el adversario aco-

rre, es un rezagado, lo mismo que todo regimiento que aguarda el ataque; con el talón de Aquiles es como escapamos mejor a la acometida. En nuestro mismo tiempo resulta más bravo el correr cuando no viene el enemigo en persecución. Por los puentes de oro que suele tender al enemigo en fuga, ningún Napoleón conquistará gran botín.

Cuando alguien se asusta de todo por primera vez, no se asusta la segunda; por eso creo que se puede evitar el susto a los niños con ciertas bromas, por ejemplo: Fui de paseo al bosque un día con mi Pablo, entonces de nueve años; de pronto nos atacan tres mozos armados y con la caratizada, con los cuales había concertado yo la farsa previamente. No llevábamos más arma que el bastón; el enemigo tenía estoque y pistola cargada sin bala. Allí no había otro recurso que presencia de ánimo y resolución, siendo uno contra tres — con Pablo no había que contar, por más que le excitaba yo a caer sobre ellos —; arranco a uno la pistola, y de un bastonazo desarmo al segundo, con cuyo acero acometo al último, hasta poner en huida a los tres, vencidos por un solo hombre enérgico y un chico adjunto. Tras breve persecución, porque desaparecieron como fuegos fatuos, y la consiguiente burla de aquella banda que ya no mostraba más que los lomos, al igual de los libros en una biblioteca bien ordenada, pudo comprender mi aliado cuánto vale sólo la audacia contra el número, sobre todo si son granujas, que sabemos de siempre que son poco valerosos (1). Desde luego, son estos medios peligrosos, por su condición falsa, y hasta con la repetición traer el perjuicio de conservar un resto de terror que no es fácil extinguir del todo. Son quizás mejor medio de excitar el valor muchos relatos en que aparece el triunfo de éste.

Aun pudieran alegarse con ventaja otras piezas de capa y espada, como llaman los españoles, según Bonterwerk, a sus come-

(1) *De la locura*; t. I, pág. 282.

(1) En su *Teoría de la educación* (2.<sup>a</sup> ed. t. II, página 594), advierte Schwarz: «¿A qué vienen esos artificios? Hartas ocasiones presenta la vida que pueden aprovecharse mejor para el niño».

días de intriga, para reducir aquellas fantasías nocturnas de aparecidos a la categoría de suceso diario, si bien confieso que siempre queda arraigado un miedo fundamental que sólo Dios o el otro mundo son capaces de arrancar. El miedo mismo a las tormentas no se quita del todo, y menos con razonamientos; más eficaz es la tranquilidad, y lo mejor la jovialidad de los mayores; como es tan fácil convertir lo desusado en temible, una de las pocas ventajas de la educación en ciudades es la de endurecer la vista y oído del niño, más que en las aldeas, con la presencia de muchos y varios objetos. En nada progresa el hombre tan rápidamente como en el valor, exceptuado quizás el miedo. Y aun ayudarían a forjar firme coraza para el pecho comparsas de noche y excursiones de muchachos coaligados, y, por último, historias de superhéroes, como el rey Carlos XII, de Suecia (1).

§ 106.—Séanos lícito presentar otros elementos de la higiene del endurecimiento, antes de abordar el remedio espiritual. Sirvan las siguientes reflexiones como de ramas para ascender a la cima.

Desde el faquí hasta los mártires del cristianismo, desde el amor y deber hacia la niñez y desde los sangrientos sacrificios por la libertad, ¿qué es lo que se sobrepujó al cuerpo, a la opinión ajena, al deseo propio, a los tormentos? Una idea que ahincó en el corazón (2). Así, dad al mu-

chacho aquella que esté viva, y sea la del honor: entonces será capaz de hacerse hombre, de superar con ella todo temor.

Todo niño se imagina una posición u oficio cualquiera para pasar los trabajos y azares de la vida, y otra—en general, la paterna—, como mirador de la esperanza; hay que romperle esas engañosas figuras, así celestes como abyectas, que le sujetan como a prisionero del temor y del anhelo. Ponedle en contacto con las alegrías de las distintas profesiones, no por fría referencia, sino por intuición viva, para que contemple la existencia cual campo de placer donde hasta el servidor tiene dispuesto su pabelloncito. Importa más, con todo, que no mire con ojos sombríos ninguna ocupación que el dejar de aspirar a alguna brillante, pues la esperanza nos deja más esperanza de fortuna que el temor. Es lo mismo que excitar lágrimas de conmiseración para socorrer con unos céntimos al pordiosero, destruyendo, en cambio, una actividad que pudiera utilizarse en otro campo. Dejad siempre reinar la unidad en el joven; obligadle a que haga una cosa cuando tiene que hacerla, o formar intención de ello; pero no le mandéis dos veces lo mismo.

Inspiradle la idea de algo superior a lo sensitivo; si desea alguna cosa prohibida, no la apartéis de su vista, antes bien, conviene acercarle, para que aprenda a vencer el deseo con su presencia misma. Con esto quedará vuestro mandato escueto, sin atenuaciones que tiendan a facilitar su cumplimiento; ese suavizar de la regla no conduce sino a dejar al acaso por dueño de la situación, lo cual nada enseña, pues importa menos que una cosa suceda que el modo como se verifica. Tampoco disfracéis la negativa, según las madres acostumbra; porque tales velos no pueden durar mucho: cuánto mejor es acabar de una vez con un redondo no, dejando así que ejercite el muchacho una renunciación, fá-

bre todo, el inculto, impulsado por la ola del momento; sino desde adentro, por medio del pensamiento en conexión; de esa suerte, los tiempos o la vida no se disgregarán en vacíos y fugaces segundos; antes bien, se articularán en serie viviente de ideas.» (Obras, t. LIX, 28.)

(1) No faltan niños miedosos en lo físico, que tienen a la vez fuerza de ánimo, por carecer de imaginación; otros, en cambio, tiemblan ante el mundo invisible, porque la fantasía le da forma corpórea, y fácilmente se envalentonan frente a éste, que nunca alcanza las profundidades y tamaños de lo ultrasensible. Mas, ¿cómo ha de evitar el educador ese predominio de la fantasía evocadora de los espíritus? No, ciertamente, contraponiendo y transformando lo extraordinario en cosa usual, pues el sentimiento más hondo mantiene siempre la posibilidad de las excepciones no transformadas; sino, de un lado, con medios vulgares y prosaicos de acomodación a lugares y tiempos que ya la fantasía se encargó de enardecer con su llama, y, de otra parte, contraponiendo una fantasía a otra, enfrentando a los espíritus con el espíritu, al diablo, Dios». (*La verdad en la vida de San Pablo*, I, págs. 64 y 65.)

(2) Una serie de ideas bien ordenada y enlazada sirve para afirmar la voluntad y robustecer la acción. Por eso recomienda el poeta:

«No regules tu vida desde afuera, como hace, so-

cil después de todo. El someterse llanamente a la arbitrariedad, debilita a la necesidad, fortalece; haceos, pues, necesarios. La obediencia en sí no tiene valor alguno para el niño (1), cuando tienen que obedecer a todo el mundo; lo que enaltece es la razón de la obediencia, como fe respetuosa y de afecto, como intuición de la necesidad. Quienes sólo al miedo obedecen se hacen personas articuladas, hipócritas; aduladores y libertinos que van a remolque del que los lleva.

Torcéis aquella joven alma (antes de la edad de comprender las desigualdades políticas) al permitir que se muestre cortés hacia nadie de modo distinto que ante el ser humano y la edad; libre de prejuicios de nobleza, sin mirar estrellas ni oro, debe comprender y considerar con igual respeto al más bajo y al más alto de la casa paterna. Es, por su naturaleza, el niño un Diógenes frente a todo Alejandro, y un Alejandro benigno para cualquier Diógenes; en esa actitud ha de borrarse aquel enervante encogimiento respecto de las clases elevadas.

Únicamente las cosas grandes ensanchan de manera saludable el corazón de los niños. ¿Hay, por ventura, nada mejor para ello — aparte de la ciencia — que una patria y el amor de la propia, sobre todo en el mortero diamantino de la época presente? Así se debía en las escuelas atizar ese fuego sagrado, mas no con cantos de Tirteo, con el entusiasmo por un país antiguo, hoy decaído, sino con las ardientes poesías de Klopstock, con la epopeya de Hermann; bien que poco es de esperar de los humanistas, para quienes lo más admirable de las grandes obras de arte es, como lo más sabroso del elefante, los pies.

No hay doctrina, con tantos maestro, como la de la dicha y del placer (2), la cual, sin embargo, lo mismo halla cobijo y dosel en cualquier interior de gatos, bui-

tres y otros animales. ¿Vais a enseñar lo que ya sabe el ganado? Ha de penetrar el alma humana en el mundo del espíritu cabalgando como un centauro? ¿Por qué motivo lícito se ha de tolerar más al niño un exceso egoísta que el contrario, como si no fuesen los colmillos tan importantes como los molares? Si hacia la pura dignidad, la honradez y la religión no estimuláis con otros atractivos que la esencia de estas mismas divinas virtudes — como si presentaseis las ventajas de estudiar los alimentos y el estómago sólo como un apéndice, en vez de ofrecer los bienes sensibles, cuando más, como sacrificio a aquellas diosas —, lo que hacéis es contaminar su limpio espíritu, haciéndole hipócrita y mezquino; lográis reducir, como el frío norte, el león meridional a gato y el cocodrilo a lagarto.

Si la vida es lucha, hágase el maestro poeta para animar a ella con sus cantos; así represente el porvenir del muchacho no cual serie de goces, aunque sean inocentes, o como cosecha de primavera a otoño, de flores a frutos, sino como una época en que tiene que emplear una prolongada actividad, no de mero placer; éste se nos agota pronto, no así el esfuerzo. Feliz es el hombre que consagra su vida a hacer habitable una isla, buscar seres perdidos o explorar lejanos mares. Vemos que en Londres, v. gr., se suicida el rico de nacimiento y no aquel que se enriquece, y viceversa, no el pobre siempre, sino el empobrecido. El avaro llega a viejo más bien contento que cansado de la vida, mientras que el heredero de su actividad descaece aburrido en sus goces. Por eso preferiría yo ser jardinero de la corte, cuidando un áloe durante 15 años, hasta que eleva a lo alto sus brotes, antes que el príncipe mismo, que es llamado a contemplarle a cielo abierto. Un autor de diccionarios se levanta diariamente como el sol para inclinarse ante un nuevo signo de su zodíaco; cada letra que empieza es fiesta del año nuevo (y la que termina lo es de agosto, de cosecha), y como tras de las titulares va la segunda del alfabeto, y luego la tercera, repitiendo las demás, a veces celebra el

(1) «Niños obedientes en absoluto pueden ser malos del todo.» (Escritos póstumos inéditos del autor.)

(2) En las sucesivas observaciones del autor, se manifiesta del modo más enérgico su idealismo moral, su honrada aversión hacia toda ética egoísta.

redactor en un solo día varios domingos y lunes de descanso.

No temáis que se despierte el acicate del honor, cualidad no peor que el simple auxilio de la propia estimación, los extendidos élitros de la frágil ala, elevada sobre la tierra y sus flores. Ahora bien; para levantar el honor individual hasta serlo del sexo, y éste a dignidad de las almas, otorgad vuestras alabanzas a los jóvenes en particular, nunca al pretendiente único del premio, y cuando más, a algún otro a la vez; conceded la preseña, no como distinción por el puesto alcanzado, sino por señal de la aproximación al superior; por último, que el primero les cause más bien alegría por la que vosotros sentís que por el goce de la distinción.

§ 107.—Si el hombre semeja al hierro por la fortaleza, también es afín al azufre, a cuyo contacto la barra del hierro cae en gotas, como la incandescencia pasional. Si la mera pasión da fuerza, es, en cierto modo, como la revolución francesa produjo libertad, o cual los cometas dejan alguna claridad nocturna, siempre efímera. Los hombres más enérgicos de la antigüedad, los soberanos o magistrados de su época, los modelos en cualquier otra, provinieron siempre de la escuela estoica; las pasiones sólo les sirvieron de ariete, no de instrumentos para construir.

Lo mismo que con la fuerza sucede con la luz, la cual debe servir para enfocar el objeto, según Helvecio (1), así como en la tempestad brillan los escollos con la espuma de las olas (dice Chateaubriand), sirviendo de guía al navegante: ¡faro bien

(1) Es uno de los más ardientes patrocinadores de la pasión. Cree que de ella viene todo lo bueno realizado en el mundo: «son ellas en lo moral como el movimiento en física». Fecundan el espíritu elevándole a ideas superiores; producen el genio y mantienen el fuego de una voluntad firme y constante. Si existen tan escasos hombres grandes y tanto necio, al par que tal número de niños juiciosos, es porque, en opinión de Helvecio, «en la mayor parte de las naciones no se ha inspirado a los ciudadanos pasión alguna legítima». Igual que, frente al eudemonismo de Helvecio y su teoría del poder de la educación, se expresa con razón el autor contra ese libertinaje de la pasión, de la cual dice muy atinadamente: «Aquel que espera ser feliz por las pasiones, no hace más que calentarse con una lente ustoria.»

costoso, ciertamente, y demasiado móvil!

Acercad, pues, en lo posible, a los niños a la escuela estoica, no tanto con advertencias como con ejemplos de estoicos de todo tiempo, siempre que no tenga por estoico a cualquier fantasma holandés o a un salvaje cerrado; hacedles ver que el verdadero foco interior es el que arde en aquellos hombres justamente que poseen una voluntad durante toda la vida, no como los apasionados, hervores y voliciones determinadas (1); citadles, v. gr., a Sócrates y a Catón II, que tuvieron un entusiasmo perpetuo y, por lo mismo, tranquilo.

§ 108.—Este querer persistente, que es capaz de contener toda revuelta interior, supone no un mero fin, sino un objetivo final, a modo de un sol céntrico que sujeta las restantes órbitas, a saber, la idea. Por eso sólo se da una vida fuerte o grande, no un hecho individual de esa índole, que puede acometer cualquier hombre débil, como no existen montañas rojizas aisladas, sino uniéndose en forma de cordillera, a modo de cumbre entre nubes.

Una voluntad inmutable puede únicamente aspirar a lo más general, lo divino, llámese libertad, ciencia, religión o arte; cuanto más en particular se muestra la voluntad, tanto más se quiebra ante el mundo exterior. Como el hombre, a diferencia del animal, a quien sólo afectan pequeñas y concretas circunstancias, amplía y resuelve en especies el mundo de lo sentido, en categorías el mundo de lo pensado, así la idea realiza las aspiraciones en un esfuerzo universal y de conjunto.

Esta idealidad no se enseña con la educación—pues constituye el propio yo íntimo—, pero debe ser un supuesto de ella, y, por tanto, recibir de ella impulso. Inflámase la vida por la misma vida; así que el niño alcanza su mayor formación únicamente con el ejemplo (2) presente o futuro.

(1) Al deseo pasional, opone Juan P. la firmeza de carácter, que se rige durante la vida entera por principios de elección propia y muy elevados: Es esa misma conformación anímica a que Herbart llama firmeza del carácter moral.»

(2) Creo que es más feliz en la infancia que en la vejez, porque en aquélla es más fácil hallar y pensar

ro, o bien por el arte de la poesía que reúne ambos en sí.

Lo presente, esto es, lo que vive, no tiene a la mano grandes hombres, como si fuesen figuritas de feria para los niños. Claro es que, tomado ello en general, también hoy los hay—baste recordar los actos de elevada abnegación en la guerra de la libertad, con que pudiera inmortalizarse Plutarco, como entre los antiguos; pero hasta carecemos de otro historiador como él; está olvidado, si no desconocido, lo grandioso, y necesitamos, aun con el mejor presente, la grandeza de lo pretérito, lo mismo que las aves de paso la claridad lunar para emprender el vuelo a regiones cálidas. Levántanos ante el adolescente, torpe e inútilmente, la figura de padres, preceptores y de algún otro personaje local, como ídolos ideales. Un dictador y un ente que ante el muchacho desfilan alternativamente a diario con traje de etiqueta y de dormir jamás pueden despertar aquel puro sentimiento (que Chateaubriand llama admiración), en cuya cima brillan todos los luminares del ideal infantil. Ya que han de caminar tras ese rumbo lúcido, bien merecía que se les pusiesen modelos brillantes y no sombríos.

Sin embargo, asístaos Cleo, musa del pasado, auxiliada, a su vez, del padre Apolo. Baste inculcar en el muchacho aquel mundo ilustrado de héroes, con las grandes figuras de todo género, dibujadas con todo cariño, para que aliente y se mueva su ideal innato (en cada cual dormita el propio), que nunca se conquista más tarde (1).

Tenga igualmente ante la vista todo libre ideal poético (2); ya le iluminan, sin

un grande hombre; sólo el creerse tal es el único goce anticipado del cielo (Obras, t. XIX, pág. 109).

(1) Oír hablar de grandes hombres es tanto como vivir entre ellos; más profundo efecto causan las *Vidas* de Plutarco que el mejor tratado de ética para uso de los maestros académicos. No hay para los niños otra doctrina moral que el ejemplo oído o presenciado. (Obras, I, 32.)

(2) Los grandes poetas debían descubrir con más frecuencia el cielo que el averno, teniendo en su mano las llaves de ambos. Obra santa es inspirar a la humanidad un carácter ideal ético antes que el sagrado mismo, y, a veces, es más útil para los de-

deslumbrarle, dos grandes más ideales: aquel que le manda en su conciencia y la idea de Dios.

Con razón exige Campe preparar a los niños el hemisferio iluminado de la humanidad actual, mas no para que aprendan a tolerar la medianía (mejor fuera la intolerancia), sino porque esclareciese su auro-ra el brillo del mundo ajeno, supuesto que provenga más de gotas de rocío que de piedras preciosas. Lo que considero peligroso, más aun que el abominar de hombres diablos (1), una vez que todo niño a diario oye impunemente hablar de sus superiores infernales, es el presentarles caracteres mixtos, preelegir tipo del suyo, pues con igual derecho cabría presentarle su propia naturaleza, mixta también, como medio de emulación. De aquella moral confederativa politeísta, ¿qué otra cosa saca el joven sino aplicar a sí mismo la cómoda igualdad entre victoria y derrota? Como recomendación evangélica de tolerar las debilidades humanas, pudiera tomarse el texto más de cerca, a saber, la de uno mismo.

Aparentemente, y como de pasada, objetará contra este idealismo de la juventud algún pedagogo «cazador de elefantes», que quieren conquistar lo grande para conservarlo ya inválido, pesado y sin dientes en el establo: «Todo eso es muy excelente, mas sólo para el mundo novelesco». De esa distensión del joven no puede venir más que una absurda petrificación y decaimiento del sentido de la realidad, en la cual tiene que vivir, y que difícilmente ha de regirse por los sueños de un imberbe tutelado. Hablando a lo novelista, sin fénix ni basiliscos, aunque sí, en otro sentido, aves de mar y tierra; en

más que haberle por sí, puesto que vive y enseña en la tierra perennemente. Una tras otra generación se caldea y ensalza a presencia del sagrado modelo, y la ciudad de Dios, a las que aspira todo pecho, nos ofrece abiertas sus puertas. (Obras, XLII, 73.)

(1) Mas sólo como censura rara, pues es peligroso el pensamiento mero de los grandes vicios, a no ser en esta forma: impunemente oye el niño hablar del sumo grado de odio, homicidio, etc., que ya conoce; pero no así de formas inauditas de asesinato, que cuanto más horripilantes, más idóneas son para el rudimentario brote de la pasión.



una palabra, debe el joven penetrar en su época y en su mundo, lo mismo que hace el viejo, sin soñar en vanos vestiglos. También aquí es lo mejor el justo medio, o sea decir a la juventud: de tal y cual modo podían quizá ser los hombres; mas como no son así, no hay que tomarlo al pie de la letra, sino vivir para el estado al cual pertenecemos, teniendo únicamente valor y utilidad aquel idealismo en cuanto sirve a la realidad, y por eso — dentro de la alegoría correspondiente — en Zürich todo sabio, sea teólogo, jurista o pedagogo, debe siempre ingresar un un gremio, escuela o corporación. De este, no de otro modo, obtendremos para la patria ciudadanos dignos de sus padres y de sus maestros.

Mas, aun admitido esto, ¿hemos de resignarnos a dejar así, tan depauperado, aquello que ya debilitaron su tiempo y su sociedad, actuando como si fuese de esperar de lo venidero, de los tropiezos de la vida, una lenta resurrección en vez del hundimiento, sin que haya el deber de avanzar y apresurarse al remedio? Al menos debíais dotarle de ojos del alma, como de los corporales, que al principio semejan lentes cóncavos que todo lo empequeñecen, y habitúan a ver las cosas cada vez más menudas y huecas; si lo peor que tratáis de evitar es que un joven pueda transfigurar algo efectivo para convertirlo en su ideal, el opuesto resultado, que lograréis tal vez, consiste en oscurecer y engrosar ese ideal mismo hacia lo real. Bastante ocurre ya eso sin vuestra labor; ya no vuelve hacia el foco el girasol su grueso y granuloso disco; pronto alcanza el Rin la llanura, por donde sin brillantes cataratas, arrastra hacia Holanda sus culpables ondas.

¿Qué significa la ganancia común de evitar al muchacho algún error contra el terrible peligro de hallarse sin el fuego sagrado juvenil, sin alas, sin planes magnos, llevando una vida fría y seca la mayoría de los seres? No es posible existencia madura sin ideal (1) ni vino sazonado sin agosto.

(1) «La época celestial de la amistad o del amor primero, de los pasos primeros en filosofía, del pri-

Las obras humanas más hermosas, aunque aparezcan en la fría vejez, provienen de semilla lentamente desarrollada, que en sí llevaba el árbol de vida del paraíso infantil, a manera de sueño realizado de la juventud; un hombre siempre va gobernado y dirigido desde muchacho por un modelo divino individual. ¿Con qué queréis sustituir esa estrella conductora, sino con el señuelo estomacal del propio provecho? Y para terminar: ¿qué es lo que en puridad necesitamos? No es, ciertamente, la fuerza para sacrificarnos en aras de lo mejor, pues, en realidad, sólo una vez aparece un Dios, o una diosa, como en la Francia niveladora (la libertad); y así, nos desentendemos con gusto de todo lo humano que la divinidad no necesita; otra cosa distinta de la fuerza: creer y contemplar una deidad que merezca un mejor sacrificio nuestro. Caminando a la zaga de un Dios que nos preceda, seríamos todos dioses. Mas si borráis del pecho el ideal, con él desaparecen también el templo, el altar de sacrificio y todo en la vida.

---

mer goce pleno de la naturaleza, la música y el teatro; de los planes primeros, de los castillos en el aire para lo futuro, y también de la primera preparación seria para nuestra actividad venidera, no es sólo un tiempo que ya no vuelve, sino el más alto y culminante de la vida, el de presagio más brillante, cual fruto dentro de su hermosa cubierta; porque necesariamente trabaja en la evolución una fuerza más potente que en lo ya desarrollado, en el adolescente más que en el maduro. Es muy raro que el hombre a cierta edad mude de rumbo en la ciencia o mejor de conducta moral; en cambio, el joven se decide, siempre fogoso, por cualquiera escuela filosófica, trastorna su vida ética, se convierte.»

«¡Cuánto hierve el muchacho y la joven en sentimientos grandes, en sacrificios; cuánto se enardecen contra la vil bajeza, contra el rastrero egoísmo; cómo no pretenden ambos convertir en templo del sol, de brillantes hechos, el frío cementerio divino de la realidad futura!»

«En verdad, una gran parte de nuestra moralidad antigua se nutre de los sueños y objetivos que abrigábamos y perseguíamos en la juventud.» (Obras, XLVIII, pág. 1-3.)

NOTAS PARA LA HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA  
ESPAÑOLA (1)

por D. Domingo Barnés,

Secretario del Museo Pedagógico Nacional.

1790.—Robles. Antonio (A. M. B.).—*Introducción general al estudio de las ciencias y de las bellas letras, en obsequio de los que no saben otra lengua que la vulgar.* Traducida del francés. Madrid, 1790. Viuda de Ibarra.

*Prólogo del traductor.*—... Conozco que soy uno de los actores más defectuosos, y que en otra época más feliz para el Teatro, no sólo no ocuparía el primer lugar que hoy ocupo, pero ni el cuarto. Si ofrezco aquellas reglas, es porque las más las he leído en algunos de los maestros del arte, y quisiera que otros se aprovecharan del fruto de mis desvelos.

No pretendemos persuadir que el libro que damos traducido contenga todos los conocimientos necesarios para formar un actor, ni menos un hombre sabio; pero es innegable que se hallan en él muchas especies cardinales de las Ciencias y Bellas letras, que son como otras tantas semillas que se desenredan sucesivamente en el alma, y que despiertan o plantan el gusto en los jóvenes, poniéndole en el camino de las letras e inspirándoles la afición a buenos libros.

(Hay en este prólogo indicaciones muy curiosas acerca de algunos de los más notables cómicos españoles y una comprensión clara y elevada de la nobleza de la misión del actor.)

1810.—*Eufemia o la mujer verdaderamente instruída, sacada de la Elisa del célebre alemán Campe.*—Su editor, don Miguel Antonio Esteban. Madrid, 1810. En la imprenta de Villalpando.

*Parte primera: Del destino de la mujer en el mundo, de su situación favorable en la sociedad y de los medios de mejorar esta situación.*—«Como individuo de la especie humana, tienes un destino común con todos los hombres, y como mu-

jer, tienes un destino particular en medio de la especie humana.»

«Tú eres el primer agente que lo pone todo en movimiento y obras con fuerza eficaz sobre el bien como sobre el mal moral y político. Si das a los hombres buena dirección, cumplen con sus deberes, y todo va bien. Triple destino de la mujer: *esposa, madre y ama y gobernadora de su casa y familia.*»

Juicio sano ejercitado y cultivado. Es lo que Rousseau pide a Sofía.

Nociones históricas y geográficas. Idem sobre las producciones de la Naturaleza y de las artes; para esto recomienda «el compendio de Historia Natural de Castel, que ya queda citado; el espectáculo de la naturaleza del Abate Pluche; algunos trozos de las recreaciones filosóficas del padre Teodoro de Almeida y las reflexiones sobre la Naturaleza, de Sturm, traducidas al castellano y distribuídas para los 365 días del año (pág. 93).

«Que lea las obras literarias con mucha economía, y sólo algunos pasajes escogidos y conocidos de excelentes por un examen severo hecho en todas sus relaciones.»

El estudio de las lenguas para un ama de casa es inútil y aun perjudicial.

En esta especie de novela pedagógica o diálogos de padre e hija, tan del gusto de la época, se ve continuamente el influjo de Rousseau. Y siguiendo una distribución equivalente a la del *Emilio*, estudia al final al hombre para analizarlo y clasificarlo en muchas variedades y dar consejo a la mujer para que le trate según su carácter y condición. Llega a obtener un conjunto muy complicado de reglas bien casuísticas.

1813.—*Nuevo vocabulario filosófico-democrático, indispensable para todos los que deseen entender la nueva lengua revolucionaria.* Escrito en italiano y traducido al español. Tomo I. Sevilla. Por la viuda de Vázquez y Compañía. Año 1813.

(I-II) *Estudios.*—Como basta corromper los estudios para conseguir la corrupción del género humano, era muy del deber de la democracia pervertir aquéllos, por cuantos medios fuese posible, para realizar ésta. Sus primeros cuidados, pues, fueron

(1) Véase el número 756 del BOLETÍN.

quitar del mundo los mejores maestros y sustituirles por día los más libertinos y corrompidos. ¿Y en cuántas Universidades no había ella sabido introducir los maestros más hábiles para guiar la juventud a la disolución, a la impiedad y al libertinaje? En la Teología hacía que abiertamente se enseñase el jansenismo, y con él, el principio, el medio y el fin del ateísmo y la irreligión. En la Filosofía se enseñaba el libertinaje; en la Matemática, Química y Medicina, el materialismo, y en las Bellas letras, la Lujuria y la Sátira. En las más famosas e ilustres cátedras regentaban ateos, deístas, jansenistas, iluminados y francmasones, y bebía la juventud el veneno donde debía beber la esencia. Los maestros son para los jóvenes los primeros libros, que, por ser vivos, hacen en ellos una profunda impresión. En seguida se les había de recomendar con mucho énfasis y ponerles en las manos ciertos libros modernos, que son justamente los que han apestado la Europa y casi todo el mundo. ¿Y podía de este modo dejar de nacer una universal corrupción? La liga era general. Los ateos, los materialistas y los jansenistas se sustentaban, celebraban y protegían mutuamente...; el objeto era que la ignorancia fuese universal, para que también lo fuera la irreligión.

Hasta aquí el estrago y el mal. ¿Se trata de buena fe de atajarlo y poner remedio? Pues bien; en vano se procurará restablecer la antigua paz, quietud y felicidad social sin comenzar por arrasar del todo esas cátedras de pestilencia y por purgar todas las escuelas, colegios y Universidades, y hasta las casas de esos falsos doctores, que hacen profesión de seducir el género humano.

(Tomo II) *Gacetas*.—De cuantos escritos vomitan las prensas, ninguno es tan acreedor como éste a las tiernas caricias de la democracia... No son otra cosa que un libelo infamatorio diario de todo el mundo, y de cuanto hay en él de justo y virtuoso. Su destino no es más que destruir la Religión, desacreditar los Gobiernos, injuriar a los monarcas y mancillar la virtud y la verdad.

*Juventud*.—En la democracia ha sucedido ésta a la venerable ancianidad, en cuyas manos, nuestros *estúpidos y bárbaros abuelos* pusieron los consejos, el Gobierno y las decisiones... En resolución, para la democracia sólo estaba reservado hacer en el mundo la *reforma saludable* de que los Nerones guiasen a los Sénecas y los Telémacos a los Mentores. Esta especie de Gobierno no podía hallar apoyo sino en la juventud, y sólo en el apoyo de la juventud podía él hallar su pronto precipicio y caída.

1820.—*Prospecto a los ciudadanos celosos*. Papel que redacta la «Sociedad Patriótica de San Sebastián», de esta corte. Madrid, imprenta de Alvarez, 1820.

En todo tiempo ha sido la ilustración necesaria para que sepan los hombres cómo han de vivir y obrar en sociedad. Nosotros, por fortuna, hemos conseguido unas leyes sabias, que bien entendidas pueden formar la alegría de nuestros corazones al tiempo que aseguran nuestra común felicidad, y así es fácil calcular cuán útil y necesario puede ser a nuestra amada patria esta ilustración, de que, por desgracia, hemos carecido. He aquí el tema que nos hemos propuesto, tanto en nuestra sociedad como en el periódico que vamos a entablar (El anuncio de éste es el fin del prospecto). ..., y todos los buenos conocerán fácilmente que nuestra intención, decidida al bien de la patria y no más, ha hecho todos sus esfuerzos para consolidar la gran obra de nuestra *sabia Constitución*, que deberá ser la admiración de la Europa y satisfacción de nuestros conatos...

(Parece que antes el *Paladión Constitucional* daba cuenta de las sesiones de esta Sociedad y de la *Forencini* y la separación se hace de acuerdo con ésta, por la *insuficiencia de su papel* para ambas Sociedades.)

1820.—*Representación hecha a Su Majestad católica el Señor D. Fernando VII en defensa de las Cortes*, por D. Alvaro Flórez Estrada, impresa en Londres en 1818, y reimpressa después varias veces. Madrid. En la imprenta de Villalpando, año de 1820.

... En fin, ¿cómo negarse a la indulgencia cuando dijese (los afrancesados): nosotros (según la opinión de políticos de primer orden) habíamos creído que la conquista de nuestra Patria por los franceses era un bien para ella, pues que la conquista de un país habituado a la esclavitud y a groseros abusos era el medio más eficaz y seguro de adquirir la libertad, y nada más expuesto a una nación sin luces que querer de repente, y sin previa educación, romper sus hierros?

Propone el Rey varias medidas políticas y «Declarar inmediatamente permitida la libertad de la imprenta hasta la determinación de la futuras Cortes, sometida a las leyes establecidas por las últimas».

1821.—A. de S.—*Lecciones útiles y agradables para instrucción de los niños que frecuentan las escuelas de primeras letras.*—Las dedica a la del barrio de los Afligidos de esta corte su autor, y diputado del mismo, A. de S. Madrid, año de 1821. Imprenta de Fermín Villalpando. Dedicatoria al Duque de Alba, de cuya casa es el autor empleado.

*Introducción.*—Necesita España «un sistema sólido y universal de instrucción pública... Su objeto es formar por el estudio de la religión el cristiano; por el de la moral, el ciudadano, y por el de las ciencias humanas, el sabio».

La educación pública es superior a la privada.

«Ella es en el día el camino por donde las naciones cultas dirigen sus pasos. *Severidad, exactitud*, sólo ella puede conseguirlos». En realidad, lo que defiende es el internado. Considera como gran ventaja la emulación que ofrece.

Es un libro de lectura con temas variados, recogidos de los oficios, las artes, la historia, etc.

1828, años sucesivos hasta el de 1840.—*Consultas y comunicaciones dirigidas a la «Junta Central de Estudios», sobre cuestiones de enseñanzas por diferentes provincias.*—*Documentos inéditos.*

*Ministerio de la Gobernación del Reino.*—Examinados los nuevos estatutos de la Academia de Ciencias Naturales de esa

ciudad, y remitidos por V. S. en 27 de febrero último, ha tenido a bien S. M. concederles su soberana aprobación, en cuanto nada contienen contra el orden público, siendo su voluntad en lo demás que esa Academia y todas las de su clase, que son costeadas de fondos particulares, se consideren como asociadas, libre e independientemente, del Gobierno, salva la inspección suprema que le corresponde sobre todas las reuniones públicas. Dios guarde a V. S. muchos años. Madrid, 9 de abril de 1836.—*Heros.*—Sr. Gobernador civil de Barcelona.

*Solicitud de los estudiantes de Castellón* pidiendo que se les conceda, como a los de Benicarló, el poder estudiar privadamente en la población, en vista de que pueden así defender la plaza contra los rebeldes, como ya lo hacen como milicianos y como artilleros, ya que de éstos escasea la población.

*Real orden* expedida a solicitud de unos estudiantes de Lérida, concediéndoles por una Comisión del Claustro de Barcelona el examinarse, sin salir de aquella ciudad, de los cursos privados que han seguido de acuerdo con las Reales órdenes vigentes, y en razón de que sin ellos estas Reales órdenes no surtirían el efecto apetecido, de evitar el peligro eminente que corren los estudiantes en los caminos para concurrir a la Universidad.

Gerona, 28 de noviembre de 1836.—Don Mariano Pérez, D. Joaquín Rigoz y don Alejandro Rovira. En solicitud remitida con recomendación al Ministerio por el jefe político suplicando que S. M. les autorice para estudiar privadamente en el curso actual mediante las circunstancias políticas del país.

A informe con decreto marginal de 14 de diciembre.

Decreto marginal con informe favorable.

El Gobierno político de la provincia de Soria envía una relación muy interesante de las obras pías para enseñanzas existentes en la provincia de Soria, como pide el Ministerio, para promover la creación (1839), y en la Real orden de 1.º de octu-

bre de 1838, para el establecimiento de Institutos provinciales y colecciones de datos sobre fundaciones y obras pías destinadas a que pudiesen destinarse a la enseñanza secundaria.

(Comisión provincial de Industria primaria de las islas Baleares.)

Excmo. Sr.: Esta Comisión pone en conocimiento de V. E. que en 4 del vencido mayo quedó instalada bajo su inmediata dependencia una escuela de párvulos en esta capital, que servirá de modelo; y a la cual concurren ya en el día 160 niños de ambos sexos.

Esto es cuanto puedo decir a V. E., cumpliendo con su circular de 20 de marzo último.—Dios, etc.—*El Presidente*.—Excelentísimo Sr. Presidente de la Dirección general de Estudios.

*Real orden* para que en vista de que en los pueblos en Galicia son muy pequeños y no los hay cabeza de partido, no resulte que contribuyan a las cargas de la enseñanza muy pocos pueblos y los demás queden exentos, se manda «que la cobranza de las cantidades necesarias para los gastos de la Junta inspectora de las escuelas de Galicia se realice tomando por base que cada 10 vecinos satisfagan un real anual, aumentándose proporcionalmente dicho contingente en las poblaciones que excedan de aquel número.

Hay muchos documentos referentes a este asunto.

Excmo. Sr.: Remito a V. E. la exposición que elevan a S. M. dos individuos de la Academia de instrucción primaria que se trata de establecer aquí bajo las reglas que contienen los estatutos que acompañan. Cincuenta y tantas son las escuelas de esta clase en esta capital que darán instrucción, según un cálculo aproximado, a 4.000 niños, cuya primera enseñanza pudiera acaso mejorarse con el planteamiento de esta asociación. Las Reales disposiciones pasadas a este Gobierno en 14 de febrero sobre Sociedades Económicas, y en 19 de abril sobre el Ateneo Catalán, autorizan para la permisión de la Academia de que se trata; pero considerando que los estatutos que proponen pudieran tener algún

roce en pro o en contra de las bases que la Dirección general de Estudios proponga a las Cortes con su plan de enseñanza general, he creído de mi deber elevarlos primero a V. S., esperando se servirá decirme su resolución.

Dios guarde a a V. S. muchos años. Barcelona, 6 de marzo de 1837.—Excelentísimo Sr.—*Rafael Pérez*.—Al Excelentísimo señor Secretario del Estado y del Despacho de la Gobernación.

Señora:

Los individuos de la Academia de instrucción primaria de Barcelona, a pesar de los disturbios que acarrea la guerra civil que aqueja profundamente a la Patria, se acercan respetuosamente a la benéfica sombra de V. M., no con el fin de hallar en ella todo el influjo bonancible a favor de su decaída profesión en tiempos tranquilos y libres de la inquietud que perturba los presentes, pero sí con la esperanza halagüeña de que a lo menos vislumbraran el primer albor de la antorcha luminosa que ha de mostrarles la senda que han de tomar para darles una nueva vida en la parte que les cabe.

La Academia, Señora, sin que pretenda anteponerse en la menor cosa a la sabiduría ni a los prudentes acuerdos del Gobierno de V. M., ha creído acertado someterse al régimen de unos estatutos conformes con el espíritu de la copia que acompaña, en cuya formación ha tenido presente el estado actual de los conocimientos humanos, y en su vista, se ha hecho cargo de que la educación en los países cultos no se limita ya a la nueva enseñanza de la lectura, la escritura, la aritmética pura, el catecismo de la religión y el de las obligaciones civiles, sino que se extiende también a la gramática nacional, a la ideología, el cálculo mercantil, a los elementos de geometría con sus aplicaciones más usuales, especialmente el diseño lineal y la agrimensura, a unas nociones de física e historia natural, al canto, a los elementos de la geografía, de la historia sagrada y profana, y en particular de la nacional; incluyendo los cinco primeros ramos en la

denominación de instrucción primaria elemental, y los restantes, en la de instrucción primaria sublime.

Barcelona, a 17 de febrero de 1837.— Señora.—A L. R. P. de V. M.: *Cayetano Rivera* (Presidente), *Agustín Miracle* (Secretario).

(Hay un sello que dice: «Gobierno Político de la Provincia de Alava».)

Excmo. Sr.: Por el último correo he recibido la circular de V. E. fecha 25 del próximo pasado, previniendo que dé parte a vuelta de correo de los sujetos que hubiesen sido elegidos en esta provincia para la Comisión de exámenes de maestros de escuelas elemental y superior de instrucción primaria.

Me es sumamente sensible tener que manifestar a V. E. que desde que en esta provincia se restableció el régimen foral, no he recibido orden alguna del Ministerio de la Gobernación de la Península, aunque tengo fundados motivos para creer que estas órdenes se comunican directamente al Presidente e individuos de la Diputación provincial.

Pide a continuación que se le dé el cese por Real orden, o «que, en otro caso, se restablezcan las relaciones naturales entre el Poder y su único agente legítimo en esta provincia».

Vitoria, 2 de junio de 1840.—*Gregorio Piguero*.

(Se acompaña la lista pedida.)

835.—Rovira (D. Miguel).—*Tratado completo de la Enseñanza Universal, método de Jacotot, arreglado para el uso de los españoles*. Barcelona. Herederos de Roca.

Prólogo: Después de enseñar lenguas en el extranjero «por la rutina gramatical antigua que generalmente se sigue aún», entró como profesor de inglés en un establecimiento donde se seguía el sistema de Jacotot, y le entusiasmó «el orden que reina en él, la ausencia de todo castigo, de toda pedantería de parte de los maestros, el principio de emulación que reina entre los discípulos y su manera de raciocinar en todas las materias». (Es curioso cómo atribuye al método virtudes secunda-

rias.) Estudió y experimentó el método. Y asistió a la aplicación de ese método en otras clases, de latín, de griego, lengua materna, aritmética, matemáticas, geografía, historia, música instrumental y vocal, dibujo, etc.

«Evidentemente convencido de la benéfica influencia de este sistema, y amante de mi patria, es natural desear verle adoptado en ella; este deseo me ha inspirado la idea de establecer en la Universidad de Barcelona, si me fuese posible, dos instituciones de Enseñanza Universal, una para los jóvenes y otra para las señoritas, esta última dirigida por mi esposa, institutriz recibida por la Academia Real de París, quien hace ya algunos años que adoptó igualmente para sus discípulas el susodicho método de Jacotot.»

Dice que, no obstante, publica este libro para padres y maestros.

«Por lo demás, cada uno podía apreciar las razones que el espíritu retrógrado, la rutina, los amigos de las tinieblas, y generalmente todos aquellos que hallan su interés en los abusos hijos de la ignorancia, tendrán para impugnar un método cuya influencia debe contribuir poderosamente a facilitar los medios de instrucción.»

(Claro está que el liberalismo no está en el método mismo de Jacotot, sino en ser una innovación y una mejora.)

Parece que no le hubiera estado mal al Sr. Rovira aprender un mejor castellano por el método de Jacotot, o por otro cualquiera. Traduce Erasme, aprender a expresarse correctamente, Gienne.

Tiene algún interés la traducción en la que se exponen los principios generales del sistema.

1860.—Villanueva (D. Joaquín).—*Mi viaje a las Cortes*. Madrid: Imprenta Nacional.

La importancia de esta obra, especie de diario del Diputado por la provincia de Valencia, estriba principalmente en ofrecernos noticias de las sesiones secretas de las Cortes de Cádiz, cuyas actas, extraviadas o perdidas en uno de los cambios políticos de 1814 y 1823, no existen en los archivos de los Cuerpos Colegisladores. Y

las noticias tienen, además, toda la autoridad que le presta la que alcanzó este austero y culto sacerdote.

En las páginas 32, 33 y 34, se nos ofrecen interesantes noticias acerca la discusión de la ley sobre libertad de Imprenta. Triunfó en ella el criterio de dejar a salvo los fueros de la Inquisición, que defendió el Sr. Riesco, inquisidor de Llerena y algunos otros.

(P. 64.) Día 22. «Sesión pública de diez a una, y secreta hasta las cuatro de la tarde... Entre otras representaciones se leyó una de la Universidad de Santiago, la cual, a consecuencia de haber mandado el Poder ejecutivo que vuelvan a abrirse las escuelas para alumnos que no deban ser alistados en la milicia, pide que hasta la publicación del plan general de estudios que espera de las Cortes toda la Nación, o le dé S. M. otro interinamente, o permita el Claustro su formación, consultándole para su aprobación al Congreso; lo uno o lo otro, con el fin de que no rija en aquella Universidad el plan del ministro Caballero, que supone ser defectuoso. Después de haber apoyado en parte esta solicitud el Sr. D. José Martínez, hice yo presente que la Junta de Educación pública, establecida en Sevilla el año anterior por orden de la Junta Central, tenía casi concluido su plan de estudios, que debía obrar en las Cortes entre los demás papeles que se entregaron de ésta y otras Comisiones al tiempo de su instalación; que siendo regular que se tratase luego de evacuar este encargo importante, por el influjo que debe tener en la concordia nacional la unidad de los estudios públicos, no hallaba inconveniente en que la Universidad de Santiago se gobernase, entretanto, por el plan que regía en ella al tiempo en que se le mandó adoptar el de Caballero, y que este mismo podrá extenderse a las demás Universidades del Reino, especialmente a la de Valencia, cuyo plan de estudios anterior es obra sabia y que ha producido allí grandes frutos. Contestó a esto el Sr. Hermida, que se conocía no estar yo informado del plan anterior de estudios de Santiago, el cual no podrá recomendarse por ningún término,

teniendo por mejor que interinamente formase otro aquel Claustro. Apoyaron estos principios los Sres. Torrero y Argüelles, y así quedó resuelto.»

En las frases de Villanueva se ve el mismo espíritu del informe y aspiraciones de Quintana: hacer nación, llegando a la concordia nacional, mediante la unidad de los estudios. Y ésta es, quizás, la nota más genuina de lo que pudiéramos llamar la pedagogía de las Cortes y de Quintana. El contenido y los caracteres de la enseñanza estaban ya dados por Jovellanos, Campomanes, etc., respecto de los cuales nada agrega Quintana. Y éste, a su vez, recoge ese espíritu general de unificación centralizadora en la obra de la Revolución francesa y, concretamente, en el Informe de Condorcet, respecto del cual, como puso de relieve el Sr. Cossío, es, a veces, una simple traducción.

En las páginas 41 a 43, se comenta la renuncia de Quintana al cargo de Vocal, por estar *adeudado*.

En la página 171 y siguientes se da cuenta, discute y rechaza el oficio de la Regencia, proponiendo la cesión al Rey de Marruecos de los presidios menores de Africa, a cambio de trigo y viveres.

Página 413.— Comisión de regulares.— Procedióse a tratar si deberían establecerse en un mismo pueblo, por numeroso que sea, muchos conventos de una misma Orden. A todos pareció que no... Asimismo se acordó que se exprese debe restablecerse, aun cuando no tengan los 12 individuos necesarios para los demás conventos, todas las casas de Escolapios, por consideración al servicio que prestan estos religiosos a la educación pública. Reparaban algunos señores que no está bajo un pie conveniente la educación de estas casas; otros querían que se esperase a que se uniformen los estudios en todo el Reino. Yo dije que siendo este negocio largo, no convenía destruir, desde luego, la educación que tenemos con la esperanza de que se ha de establecer, porque es bueno que se edifique al tiempo que se destruya, y no de otro modo.

## REVISTA DE REVISTAS

## SUIZA

*Los Archivos de Psicología,  
de Ginebra (1).*

En 1901 se fundan en Ginebra, por Flournoy y Claparède (editor: Kunding, Ginebra), los *Archives de Psychologie*. Esta revista ha publicado desde su fundación numerosos trabajos de pedagogía experimental y de psicología infantil.

Los fundadores se propusieron fomentar en Suiza esta clase de estudios, que, a pesar de haber sido cultivados con cierta intensidad, carecían de un órgano apropiado.

A continuación indicamos algunos de los trabajos que han aparecido en estos *Archivos*, cuyo programa reviste la mayor amplitud:

«El caso de Carlos Bonnet. Alucinaciones visuales de un anciano operado de cataratas», por Aug. Lemaître; t. I, pág. 1.

«Los juegos de los niños durante la clase», por Boubier; t. I, pág. 44. Del estudio realizado por el profesor Boubier con los alumnos de nueve a 13 años de su clase, obtiene la siguiente conclusión: una pedagogía sana no puede prohibir completamente el juego espontáneo en la sala de estudios de la escuela primaria. Ciertamente que no puede caerse en el extremo contrario, sino que cada maestro puede darse cuenta de los límites en los cuales es conveniente dejar un poco de iniciativa y de libertad al alumno que ha terminado su trabajo y que, en lugar de permanecer inmóvil y desatento, procura ejercitar sus facultades en la dirección a que le lleva su individualidad psicológica.

«Experiencias sobre la velocidad del levantamiento de pesos de volúmenes diferentes», por Claparède; t. I, pág. 69.

«Ensayo de una nueva clasificación de la Asociación de ideas», por Claparède; tomo I, pág. 335.

(1) Aprovechando los trabajos del profesor y alumnos de la clase de Paidología en la Escuela Superior del Magisterio, damos este extracto de los artículos de psicología del niño y de pedagogía que han aparecido en la citada revista. (N. de la R.)

«Diversas alucinaciones autoscópicas y automatismos en los escolares», por Lemaître; t. I, pág. 357.

«El problema de la personalidad», por Milloud; t. I, pág. 380.

«Nota sobre la apreciación del tiempo», por Binet; t. II, pág. 20.

«La ilusión del peso en los anormales», por Claparède; t. II, pág. 22.

«Medida de la atención de los débiles de espíritu», por Consoni; t. II, pág. 209.

Esta función psíquica ha sido considerada por muchos autores como el factor central de la percepción, y sobre esta noción clara y simple parecen haberse basado los primeros experimentadores, que han procurado medir la atención por el método de las reacciones simples. Pero la cuestión ha variado luego de aspecto, y, finalmente, los psicólogos franceses modernos han llegado a considerar como atención solamente la persistencia en el tiempo de un estado de concentración sobre un objeto o un contenido único. En el fondo, son dos cosas muy diferentes, puesto que el establecimiento del mecanismo de la atención está en relación especialmente con la intensidad del excitante, mientras que su persistencia en el tiempo depende más bien de la tonalidad afectiva concomitante. Esto explica por qué Ribot ha llegado a considerar la atención como un monoidesmo relativo, y, por consiguiente, una especie de estado anormal, antagónico de la vida psíquica normal, que reposa sobre el cambio continuo de los estados de conciencia. También se explica así por qué muchos psicólogos han prescindido de la forma de atención que el fino análisis de Ch. Wolf puso en evidencia, y que llamó atención *múltiple*, la cual no debe confundirse con lo que Wundt ha designado como capacidad o campo de la atención.

El Dr. Consoni se inclina más bien a considerar la atención, de acuerdo con las clásicas concepciones de Hamilton y de Leibnitz, como la base de la conciencia, es decir, como la sola condición que hace posible la transformación en acto *psíquico*—en otros términos, *consciente*—de la sensación, la cual, sin ella, seguiría siendo



un puro fenómeno fisiológico, debido a la irritabilidad, específicamente diferenciada, del sistema nervioso. Parte así el doctor Consoni, por lo menos a manera de hipótesis, de la interpretación del fenómeno de la *atención*, como una especie de detención funcional que se produce en la parte mayor de las zonas corticales, a consecuencia de la acción inhibidora que ejerce sobre ellas una onda de excitación dada, la cual, difundiéndose, cuando llega a su propio centro de proyección, excita a éste a su vez de un modo discreto y adecuado. Durante esta detención funcional, y gracias a las modificaciones respectivas que se producen en las condiciones de nutrición de las diversas zonas corticales, pueden desplegarse en el centro excitado esos fenómenos de metabolismo analítico en los que muchos autores ven la base fisiológica de los procesos conscientes.

La metodología de la investigación experimental de la atención posee ya una larga historia, que se extiende próximamente al año 1888, y en la que pudieran distinguirse dos períodos: al principio fueron los tiempos de reacción simple los que numerosos psicólogos tomaron por medida única de la atención, hasta el punto que Buccola acabó por llamar a la ecuación personal el *dinamómetro de la atención*. El segundo período se liga, por el contrario, especialmente al nacimiento de la psicología individual. El influjo de ésta sobre la metodología de la atención se debe, no tanto a la escuela alemana de Kraepelin como a la francesa de Binet. Esto proviene de que la primera creía que las únicas diferencias accesibles a la experimentación, entre las capacidades mentales de los diversos individuos, eran las que dependían más estrechamente de sus condiciones físicas, excluyendo así, por principio, el examen de los procesos mentales más elevados; mientras que la segunda escuela, por el contrario, estimaba que era preciso conceder a estos últimos la mayor importancia para la determinación de las diferencias de capacidades individuales.

Los procedimientos diversos, independientemente de las direcciones seguidas,

pueden reducirse a dos grandes categorías de métodos generales: los unos, *fisiológicos*; los otros, *psicofisiológicos*, y estos últimos se subdividen en *psicofísicos* y *psicométricos*.

El grupo de los métodos psicofísicos aplicados al estudio de la atención abraza, de una parte, los procedimientos imaginados para determinar el umbral de la conciencia, y, por otra parte, los ya en uso para determinar las relaciones entre las variaciones del excitante y las de la atención.

Los métodos *psicométricos*, a su vez, estudian la atención por las modificaciones que es capaz de producir en la rapidez y la exactitud con que el sujeto ejecuta un trabajo mental dado. De este trabajo es preciso estar en condiciones de medir el principio y el fin, condición que puede ser satisfecha, como dice Binet, siempre que el acto que ha de medirse tenga una sensación por punto de partida y un movimiento por fin.

El Dr. Consoni ha deducido de sus trabajos las conclusiones siguientes:

1.<sup>a</sup> El método estesiométrico puede dar excelentes resultados cuando se aplica al estudio de la atención discriminativa táctil, tanto estática como dinámica.

2.<sup>a</sup> En los niños frenasténicos, en los casos no muy graves, es siempre posible un grado de atención estática o *conativa*, es decir, con esfuerzo por parte del sujeto.

3.<sup>a</sup> En ellos, la atención estática conativa es siempre más o menos defectuosa en algunas de sus cualidades o en todas, y esto, en grados diversos, según los individuos.

4.<sup>a</sup> Estas alteraciones se producen, sin embargo, más fácilmente y son más graves en los frenasténicos de un grado más marcado.

5.<sup>a</sup> La atención dinámica puede alcanzar en ellos, aunque en menores proporciones que en los normales, un grado suficiente de rapidez, pero carece siempre de extensión.

6.<sup>a</sup> Existen relaciones precisas entre la capacidad de los diversos individuos para

la atención dinámica y ciertas cualidades de su atención estática.

7.<sup>a</sup> Existe una correspondencia incontestable, incluso entre los frenasténicos, entre el modo como se conduce la atención natural y la atención conativa.

8.<sup>a</sup> El grado de capacidad general de atención estaría en ellos en razón directa también de su grado de emotividad y de su poder de inhibición.

9.<sup>a</sup> Se puede también establecer una relación directa entre este grado de capacidad y el grado de frenastenia; del mismo modo, el examen de la atención puede proporcionar un elemento precioso, que basta casi por sí solo para el diagnóstico del grado de debilidad mental. Lo que equivale a decir que los frenasténicos pueden clasificarse perfectamente, como piensa Sollier, según su grado de atención.

10. Entre los niños normales y los frenasténicos existen notables diferencias de grado en sus facultades de atención, pero estas diferencias se disipan poco a poco, a medida que la frenastenia es más ligera.

11. Los niños normales, en condiciones iguales (edad, hábitos, etc.), poseen indiscutiblemente una mayor rapidez de adaptación conativa.

12. En los niños normales, la capacidad de atención dinámica conativa está más desenvuelta, y con frecuencia se muestra *extensa*, lo cual es un indicio de potencia superior en los procesos cerebrales.

(Concluirá.)

---

## ENCICLOPEDIA

---

### DIRECCIONES FUNDAMENTALES DE LA HISTORIA DE ESPAÑA EN EL SIGLO XIX (1)

por el profesor D. Rafael Altamira,  
Catedrático de la Universidad de Madrid.

(Conclusión.)

Llego ya al penúltimo de los puntos que quiero tratar esta tarde, en la dirección correspondiente a las variaciones del tipo de vida—que tan a grandes rasgos tengo

que examinar necesariamente—, a saber: el que se refiere a nuestra cultura científica y a nuestra cultura popular. Con respecto a ellas, únicamente dos notas señalaré.

En cuanto a nuestra cultura popular, veamos cómo se ha producido la curva de resolución del problema que en su origen tenemos, el problema de nuestro analfabetismo. Si recogemos todas las manifestaciones de los distintos Gobiernos que se han sucedido desde los primeros constitucionales, observamos este fenómeno común a otros países y muy señalado: que siempre que ocupaban el Poder los elementos liberales, entre los puntos de programa de su gobierno—hablo de la primera mitad del siglo XIX—, aparecía éste: la escuela. El tópico se ha seguido repitiendo a través de toda nuestra historia, con la novedad de haberse luego incorporado también al programa de los partidos conservadores.

¿Qué resultado ha producido esto en la realidad? El de que tengamos todavía una cifra considerable de analfabetos, o, en otros términos, que no hayamos sabido, a través de un siglo, producir la resolución de ese problema, proporcionando a la masa nacional la posibilidad de educarse por todos los medios materiales y espirituales necesarios para obtener el resultado apetecido. Así, es un hecho que carecemos del número de escuelas indispensable para que, si toda la población escolar española estuviese animada del deseo de acudir a la escuela, pudiera ser recibida dignamente.

Pero hay una segunda manifestación histórica, de importancia aun más considerable, y es que en la masa misma que había de aprovechar esos elementos de cultura, la conciencia de la necesidad de ella es todavía una cosa muy vaga. Tomado en conjunto, y en la mayoría de sus elementos, el pueblo español no ha expresado claramente, en toda la historia del siglo XIX, la convicción de haberse percatado del valor que tiene la enseñanza en la vida. Lo he dicho muchas veces refiriéndolo como el resultado de una observación de hechos. Cuando muchos españoles, incluso de los que actúan en la vida pública,

(1) Véase el número anterior del *BOLETÍN*.

hablan de la necesidad de la instrucción como una obra de las primeras y más atendibles, no expresan lo más íntimo de su pensar. Les queda siempre una duda en cuanto a si la instrucción sirve o no sirve verdaderamente para la lucha práctica y para la victoria en la vida. Y mientras no se produzca la purificación de nuestra conciencia colectiva en este sentido, mientras no se dé a la enseñanza el valor que tiene en los demás países, mientras no aparezca una fuerte reacción de abajo arriba, para que los elementos directores se vean obligados a realizar el empuje necesario y apronten todos los instrumentos indispensables para la resolución del problema, no será un hecho la desaparición de nuestro analfabetismo.

Esto aparte, conviene decir que, cuando se habla de nuestro analfabetismo, se suele cometer un error de cifras. En primer lugar, es un hecho, manifestación de progreso, que ha decrecido el tanto por ciento de nuestro analfabetismo en estos últimos años. Pero, además, hay otra cosa. Cuando se cita el número de analfabetos españoles se incluye a todos los nacionales, y no se piensa que hay una cantidad considerable de ellos, desde el recién nacido hasta el niño de seis años, a la cual no se le puede exigir todavía que sepa leer y escribir, y cuyos individuos deben restarse de la suma de nuestros analfabetos. Y cuando se hace así, la cifra de nuestro analfabetismo baja considerablemente (1).

Una observación quiero añadir, y ésta tiene el valor grande de expresar un juicio muy corriente en los extranjeros que nos visitan y que nos estudian, y es la de la independencia que existe entre la instrucción general de la masa y la posibilidad para una nación de producir manifestaciones poderosas y originales de orden intelectual; v. gr., una literatura, un arte pictórico o musical, una ciencia en determinadas direcciones. Así le ocurrió a España en los siglos XVI y XVII; así le ocurre hoy, y tal fué también el caso de Rusia en

el siglo XIX. Lo cual quita al hecho del analfabetismo una parte del valor absoluto que se le ha querido dar, aunque le queda el ciertamente poderoso de restar, en el orden intelectual, posibilidades de mayores florecimientos, y en el social, el de imposibilitar a la masa una cooperación consciente y bien advertida en la resolución de muchos de los grandes problemas nacionales.

En cuanto al orden propiamente científico, no quiero señalar más que un hecho.

Nuestras Universidades—tomo el signo superior de nuestra cultura—han sufrido real y verdaderamente una transformación interna en cuanto a su manera de actuar en los últimos años. Hay en ellas (mejor sería decir en su profesorado), primero, una preocupación del problema docente en que radica su prosperidad; segundo, un cultivo cada vez mayor de la producción científica propiamente dicha, desinteresada. La aparición de estos dos hechos culturales, que, aparte su intensidad, constituyen un signo de renovación importante, coloca en un plano superior nuestra historia contemporánea. Coetáneamente con ellos se ha producido la incorporación de nuestra vida científica a la vida internacional. El fenómeno es éste. España, después de haber pasado por un período de ausencia absoluta a todo Congreso internacional, a toda reunión o cooperación internacional en las que se discuten y se resuelven problemas importantes, vuelve a estar presente en todas partes. De un lado, observamos la frecuencia con que en alguna, y a veces en más de una Universidad extranjera, a la vez, figuran profesores españoles que van a cooperar a la obra docente y científica de aquellos centros, llevando allí la expresión de nuestro espíritu. Así va produciéndose (y en ello estriba su mayor importancia) la recepción de nuestros valores intelectuales en la vida internacional y la estimación, cada vez más clara, de que podemos aportar algún elemento de consideración a la cultura universal y que vamos introduciéndonos en la solución de los problemas comunes a todos los pueblos, que, ciertamente, no se

(1) He tratado este punto en mi *Psicología del pueblo español*, 2.<sup>a</sup> edición.

podrán resolver sino mediante la cooperación de los hombres de todos los países.

Llego, por último, a lo que llamé en el día anterior la «dirección patriótica», la cual tiene, en nuestra historia contemporánea, manifestaciones sumamente interesantes.

1808 es la explosión de un patriotismo vehemente y confiado en sí mismo, que llega a la nota más aguda, al sacrificio de vidas y haciendas por mantener la independencia de la nación. Esa manifestación de patriotismo adquiere, además, entonces, un valor internacional, como advertimos en el hecho de que la recoge en Berlín el profesor Fichte, cuando al dirigirse a los estudiantes en sus «Discursos a la nación alemana», les dice: «Ved ahí el ejemplo de España.» Y por un momento, somos el punto de mira de Europa entera.

¿Qué sentido tuvo ese patriotismo de 1808? Fué un sentido de repulsión al Extranjero, de conservación de la independencia política y espiritual de nuestro país. ¿Qué consecuencias tuvo, aparte éstas? La de hacer posible la formación, por primera vez, de instituciones de orden político comunes a todas las regiones españolas.

En este sentido, y en el proceso de unificación a que yo aludía en el día anterior, tiene aquel hecho esta consecuencia: la de crear las primeras Cortes españolas en que se congregan todos los españoles para resolver problemas que estiman comunes y nacionales.

Pero si por el camino que España tomó con el movimiento de 1808 contra Napoleón, vino a colocarse en situación favorable para incorporarse al movimiento internacional que despertaba en Europa y que adquirió una forma especial en 1815, los hechos internos de nuestra vida política, que ya expuse; el sentimiento, cada vez creciente, de debilidad en cuanto a nuestras propias fuerzas, y aquella resultante abstención de las actividades de orden internacional, a que también me refería ayer, iban apartándonos de toda convivencia de orden internacional. Ese apartamiento trajo una modificación en cuanto al planteamiento de otros problemas internos, que tiene

importancia considerable, porque a medida que íbamos sufriendo los efectos deprimidos de las luchas políticas nacionales y que íbamos sintiendo los efectos de nuestro aislamiento en la vida internacional y de nuestra idea de una debilidad inicial para poder acometer ningún otro problema que no fuera los de puertas adentro, nacía y se agrandaba en nuestra alma española un grave menosprecio hacia su propia potencialidad y se preparaba la época del pesimismo nacional.

Esa situación de espíritu que culmina en 1898 paraliza durante mucho tiempo, de una manera casi absoluta, todos nuestros esfuerzos, porque es muy cierta aquella sentencia que ya escribía en uno de sus libros Sanz del Río: que lo eficaz en el mundo, tanto en la persona individual como en la social, no es tanto el concepto que de nosotros tienen los demás como el que tenemos de nosotros mismos, porque cuando se posee la confianza en sí mismo, se intenta todo, y casi todo se realiza; pero cuando falta ese resorte, cuando existe el temor de ser incapaz para acometer los problemas que la realidad plantea ante nosotros, toda iniciativa cae en el vacío, y todo anhelo se pierde al choque de esa pretendida debilidad. Y ésa era nuestra situación a fines del siglo XIX.

Al propio tiempo que eso ocurría, y en gran parte por efecto de esta misma creencia y de todos los hechos a que he aludido anteriormente, cambiaba también en nosotros el antiguo concepto respecto de nuestra grandeza nacional: la creencia en el valor de la grandeza española tal como se había producido en los primeros siglos de la Edad Moderna, la grandeza militar, la grandeza imperialista, la grandeza que se imponía por la fuerza, trayendo la resolución de los problemas internacionales a favor nuestro. De todo esto, ya no nos sentíamos capaces; así en el fondo de nuestro espíritu iba cambiando el concepto de la grandeza y superioridad de los pueblos en un sentido que viene a culminar y a plasmarse en aquella bien pronto célebre frase de Joaquín Costa: «Echemos doble llave al sepulcro del Cid». 1898 es, en

este orden, un momento crítico. El enorme desengaño que una gran parte de la nación española recibió con la guerra de entonces fué como el rompimiento de un velo que todavía ocultaba a mucha gente esa transformación operada en nuestro carácter, y vino así el derrumbamiento de nuestras ambiciones antiguas y del tipo de nuestra grandeza tradicional.

Como era natural, aquel desengaño trajo un movimiento de reacción contra ello, contra el ideal que se derrumbaba, y fuimos entonces (en gran parte continuamos siéndolo, no obstante la intromisión de elementos perturbadores de apariencia imperialista, que son puramente superficiales) el ejemplo, quizá único, de un pueblo en el que colectivamente todo ideal de imperalismo, de dominación, de agresión y de imposición por la fuerza ha desaparecido del cuadro de los anhelos de la mayoría y de la psicología nacional. Y esa actitud tiene una importancia considerable si la ponemos frente a la ideología dominante en el resto del mundo, donde la aparición de una corriente igual a ésta, que se fué formando por diferentes caminos en el seno del alma española, representa una novedad, y una novedad que lucha, en funciones de minoría, aunque con empuje extraordinario, con la opinión todavía predominante en las masas nacionales, rendidas al peso de los impulsos tradicionales o arrastradas por la idea absolutista de imponer por la fuerza lo que estiman ser la felicidad humana. No obstante lo antes dicho, existe entre nosotros una aspiración de carácter casi nacional y bien definida, que algunos han querido maliciosamente interpretar a la luz de los antiguos conceptos. Me refiero a nuestra aspiración americanista, respecto de la cual bien sabido es cuán diferente significación a la antes aludida tiene para nosotros. Manteniéndola, no trabajamos egoístamente por nosotros mismos, sino por algo superior a nosotros y que nos es común con otros muchos pueblos (1).

(1) Las características de nuestro americanismo las he estudiado principalmente en mi último libro de esta materia, *La política de España en América*.

A la vez que todo esto pasaba, nuestro nacionalismo entró en un período de crisis. No es esa crisis, nacida en el siglo XIX, de significación puramente política: es una crisis que representa la resurrección de estados psicológicos muy lejanos en la Historia de España; es, sencillamente, un acto más del proceso que se viene produciendo desde el instante en que las coronas de todos los antiguos Estados españoles vinieron a juntarse en la cabeza de un solo rey. Me refiero a la aparición del movimiento nacionalista en algunas regiones españolas.

Lo interesante de este movimiento estriba en dos cosas. En cuanto al hecho mismo, en que no plantea sólo un problema de reorganización política y administrativa del país, como lo planteó, v. gr., el partido republicano federal, sino un problema de disociación espiritual en el pueblo español. El segundo aspecto interesante en él reside en la diversa modalidad que ofrece en las distintas regiones españolas. Para abreviar de modo expresivo para el público que me escucha, evoco un recuerdo significativo y grato para todos: el de una poesía de Teodoro Llorente, titulada, si no recuerdo mal, *Valencia y Barcelona*. La diferencia en el modo de apreciar el problema regionalista en la mentalidad de Teodoro Llorente es una característica bien clara del diverso modo como puede pensarse y sentirse esa crisis de nuestro nacionalismo en relación con nuestra política.

Y ése es el problema mayor que actualmente tenemos entre nosotros. En él, son tipos psicológicos los que se encuentran o pretenden encontrarse frente a frente, y es bueno observar que un problema así no se resuelve ni se satisface por medio de una autonomía y de una renovación de costumbres de nuestro Estado nacional, sino que necesita llegar a realidades mucho más altas. El problema está por resolver. ¿Qué consecuencias producirá en lo por venir? Repito lo mismo que dije antes: Eso no corresponde al historiador.

Llegamos, por último, señores, a un fenómeno histórico de importancia conside-

rable, que, desde otro punto de vista, contrasta con el de disociación que acabo de examinar. Me refiero ahora al fenómeno de reconstitución de nuestra personalidad; porque de aquel pesimismo a que aludí anteriormente, de aquella creencia en una debilidad superior a la que realmente existe en nuestra alma y en su potencialidad, se ha pasado a buscar con afán y a procurar que reverdezca todo lo que puede significar la afirmación de una personalidad original española, para incorporarla, con su más pura expresión, a la obra común de la civilización humana.

¿Qué es lo que en este sentido ha pasado durante los últimos 20 años? Una reacción enorme contra el pesimismo nacional y la negación de valores en nuestra historia; la vuelta a la confianza en nuestras propias fuerzas, y la revelación de nuestra obra útil, como consecuencia de una serie de buceos y de investigaciones en las diferentes actividades de nuestra vida nacional pasada, que para tomar sólo la expresión más próxima a nosotros, empezaron, en lo artístico, con Parcesisa; en lo científico, con Laverde Ruiz y Menéndez y Pelayo, y que hoy han dado por fruto la restauración del valor mundial de Velázquez, el Greco, Goya; de nuestra música antigua y de los presentes temas populares, tan ricos, bellos y originales; de nuestra literatura dramática y novelística; de nuestra ciencia del Derecho; en fin, de todas las cosas con que ha ido sembrando el suelo de la historia internacional el espíritu español, aportando valores universales al mundo. Y como era lógico, ese nuevo conocimiento de nuestra vida pasada ha fortalecido la confianza en nosotros mismos de tal modo, que, sin abandonar en nada el reconocimiento de lo que son todavía flaquezas y debilidades en nuestra realidad nacional, creemos ya en una fuerza espiritual de la que podemos esperar grandes cosas para lo futuro.

Y con esto, señores, en que naturalmente me he limitado a consignar hechos, ciertamente (estos últimos) muy gratos para nosotros, porque aseguran nuestra fe en el mañana, termino este dibujo a gran-

des rasgos de la historia de las direcciones fundamentales que nuestro pueblo ha seguido en el siglo XIX y en lo que va del XX.

Yo sé a lo que esto me obliga. Es en mí una antigua responsabilidad, adquirida en diferentes actos expresivos de mi predilección por esta clase de estudios, el deber de escribir esa historia contemporánea de España, en algunos de cuyos hechos he intervenido hondamente, aun cuando no haya sido siempre con el mayor gusto.

Si llego a escribir ese libro, como deseo, será mi más afectiva ofrenda a esta España, en la que creo y a la que digo una vez más: Sólo en tus propias fuerzas hallarás la salvación que apetece. No la esperes de nadie que venga de fuera.

---

## INSTITUCION

---

### IN MEMORIAM

## UN PRÓLOGO (1)

por F. R. P.

Este libro, que apareció en 1899, en un volumen, publíquese ahora en dos, para amoldarse a las exigencias de esta edición de «Obras Completas». Por esto también habrá de agregarse en el segundo tomo del mismo algún que otro trabajo cuyo asunto guarde estrecha relación con el aquí tratado, y que inédito o *extravagante*, no haya formado parte, hasta ahora, de ninguno de los libros del maestro. En el orden jurídico, constituye este de *La persona social* el fruto, tal vez más jugoso y duradero, del pensamiento de su autor en la segunda época de su vida universitaria, y viene a representar en ella lo que los *Principios de Derecho Natural* en la primera. Por la constante reelaboración de doctrinas que a aquél caracteriza, los *Principios* fueron convirtiéndose en el desgraciadamente incompleto *Resumen de Filosofía del De-*

---

(1) Lo es este artículo del tomo VIII de las «Obras completas» de D. Francisco Giner de los Ríos, que comprende una parte de su libro *La persona social*, y que próximamente se pondrá a la venta.

*recho*, dando origen, en este proceso del pensar reflexivo sobre muchos de los problemas, a muy intensos y amplios estudios, que excedía de los límites en que debe cerrarse un *manual* o un *resumen*. El contenido en estas páginas es uno de esos ensayos, probablemente, a juicio de su autor, el más logrado, cuando se decidió a publicarlo en tal forma, no obstante las inacabables reservas que alude en el prólogo, según la severidad de que acostumbraba a usar consigo mismo.

Las breves palabras de prólogo que el maestro le puso revelan bien la intensa génesis de su labor productora, siempre descontento de sí mismo y anheloso de superarse, sin que nunca le pareciese bastante comprensivo su pensamiento, ni la expresión completamente lograda.

Contiene esta obra cinco estudios referentes a uno de los grandes temas universales que preocuparon la mente del filósofo a través de toda su fecunda vida, en la que las inquietudes teóricas respondían con perfecta adecuación, iluminando su camino, a los hondos problemas prácticos que agitaban su espíritu en la vigilante, celosa y abnegada labor de cada día.

Dentro de la unidad del tema de la *Persona Social*, dos de aquéllos, el segundo y el último, pertenecen a la fase de su mente que podemos llamar, con uno de sus amigos, *positivista*; éstos son los relativos a la *Teoría de la persona social en los juristas y sociólogos de nuestro tiempo*, y a *Un nuevo libro de Schäffle*, en los que se adopta, por primera vez entre nosotros, un punto de vista limpio y honesto, para exponer, no ya sin aversión y acritud de sectario, pero con *intelletto d'amore*, las «doctrinas modernas», que tampoco eran las suyas, salvando el peligro escéptico en un luminoso matiz de ironía que viene de muy lejos.

Las otras tres partes (*sobre la Idea de la personalidad, el Estado de la persona social, el Individuo y el Estado*) acusan, mejor, acaso, que ninguna de sus obras, los caracteres originales de su propia concepción de la Sociedad, del Derecho y del Estado, primordialmente incom-

patible con el espíritu de su tiempo, al que se esforzó en hacer toda clase de generosas concesiones, pero manteniendo recatada su alma.

El Derecho público se constituía primordialmente, por entonces, en la hipótesis sentimental, rousseauiana, del democratismo igualitario que establece una íntima correspondencia entre la suma realidad del individuo y la soberanía del Estado concebido en función de aquél como su representante y «agente de negocio». La Familia, el Municipio, la Universidad y las demás corporaciones que en diferentes épocas históricas dieron consistencia y esplendor a la vida humana eran sombras y ficciones que obstruían tales afinidades constitutivas, donde los valores individuales encuentran el único amplio camino que les es adecuado.

Frente a esta concepción del «Individualismo antiguo moderno», como ha dicho Gierke, el espíritu de nuestro filósofo investiga, en antítesis al de Rousseau y a todo apasionamiento polémico, la génesis de la idea de personalidad tal como aparece al ánimo sereno a través del proceso dialéctico que le va determinando en las notas de sustantividad, de conciencia, de racionalidad, para definirla, por último, en la relación trascendente de la conciencia racional a su destino eterno, como «el poder de ser y de vivir más allá de lo limitado y de la hora presente, en lo ilimitado y de todas las horas, o para decirlo de una vez: el poder de educarse hasta despertar en nuestro ser y vida el sentido de lo supremo divino y absoluto».

Después, nada hay en su concepción (y ésta es una de sus mayores excelencias) del hegelianismo tan invasor y absorbente entonces por la derecha y por la izquierda, pues el proceso histórico ascendente de la humana racionalidad y socialidad no obedece, para él, a duras y rígidas prescripciones de una lógica programática, ni a la determinación mecánica del medio o del ambiente geográfico, y ni menos a las condiciones técnicas de la producción industrial, sino que, orientado a lo lejos por la luz de la idea, es libre y engendra siempre

de nuevo, conforme al sentido de Schelling (y más remotamente al de Suárez), y su lógica se hace en el fluir mismo de la vida, como el cauce que se va abriendo la corriente de un río.

Así resulta luego esta singular doctrina que niega al Estado toda principalidad en el orden de las instituciones, pues carece de razón para fundar en la naturaleza de las cosas humanas, y en su necesidad, un monopolio de la soberanía y de la fuerza pública y erigirse en titular de la *suprema potestas* y en «corporación de las corporaciones»; es no más (ni menos) que un asociado y colega de las demás personas, igualmente soberanas y mayores de edad, que en el alto plano supernacional de la ciudadanía del mundo y bajo el influjo renovador, que reciben sin intermediario, de las ideas universales, cumplen su fin de perfección, prestándose mutuamente las libres condiciones en que depende de cada uno el destino de todos.

Así, finalmente, la doctrina del maestro, sin que él se lo propusiese, es un puente tendido entre la profunda tradición nacional de un corporatismo orgánico, representada por nuestros filósofos y juristas de los siglos XVI y XVII, según Gierke ha puesto sabiamente de relieve, donde la racionalidad práctica alcanza términos de madurez ya anunciados en el helenismo, que hoy comienzan a ser plenos, y las exigencias del espíritu actual, que al reaccionar frente al individualismo igualitario, no es para extasiarse con Julio Stahl y los germanistas ante los «sepulcros blanqueados de las aristocracias históricas, sino para que la luz de la inteligencia penetre en el interior oscuro de las estructuras sociales de la producción y las instituya orgánicamente en función de la ley de continuidad racional, que ya ha hecho sus pruebas en el cálculo infinitesimal y en la Biología.

#### NOTICIA

La Institución acaba de recibir un importante donativo de diez mil pesetas, debido a la generosidad de D. Manuel Portales, español, residente en la República Argentina, que visitó nuestra escuela en la primavera pasada.

#### LIBROS RECIBIDOS

Instituto de Reformas Sociales.—*Estadística de los accidentes del trabajo ocurridos en el año 1920.*—Madrid, Minuesa de los Ríos, 1922.—Don. del Instituto.

Idem.—*Crónica acerca de las huelgas y discusiones entre patronos y obreros de la industria agrícola naranjera 1921-1922.*—Madrid, Minuesa, 1922.—Don. de ídem.

Lapoulide (J.).—*Diccionario gráfico de Arte y Oficios. Núms. 1 y 3.*—Madrid, Imprenta Clásica Española.—Don. del autor.

Bernis (Francisco).—*Consecuencias económicas de la guerra.*—Madrid, Estanislao Maestre, 1923.—Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

Alvarado (Salustio).—*El origen de los cloroplastos en las hojas de «Cicer arietinum».*—Madrid, 1923.—Don. de ídem.

Conde de la Vega del Sella.—*El Asturiense. Nueva industria preneolítica.*—Madrid, Museo Nacional de Ciencias Naturales, 1923.—Don. de ídem.

Mouchet (Dr. Enrique).—*El lenguaje interior y los trastornos de la palabra.*—La Plata, República Argentina, 1923.—Don. de la Universidad de La Plata.

Marquebreucq (Fernando).—*Gimnasia racional y juegos para niños normales y anormales. Trad. de J. Orellana.*—Madrid, Beltrán.—Don. del traductor.

Oliver (Juan A.).—*Importancia capital del feminismo en la obra del progreso humano. Discurso.*—Valencia, «Las Artes», 1923.—Don. del autor.

Jonckheere (Tobie).—*L'Ecole unique.*—Bruxelles, Service des Publications, 1923.—Don. de la Ligue de l'Enseignement.

Huisman Van den Nert (A.).—*La question scolaire.*—Bruxelles, Service de Publications, 1923.—Don. de ídem.

Rosselló (Pedro).—*El Instituto J. J. Rousseau. Sus hombres. Su obra. Sugerencias para nuestro país.*—Madrid, J. Cosano, 1923.—Don. del autor.