

BOLETÍN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

PERTENECE A LA BIBLIOTECA DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

Hotel de la *Institución*.—Paseo del Obelisco, 8.

El BOLETÍN, órgano oficial de la *Institución*, publicación científica, literaria, pedagógica y de cultura general, es la más barata de las españolas, y aspira á ser la más variada.—Suscripción anual: para el público, 10 pesetas; para los accionistas y maestros, 5 —Extranjero y América, 20.—Número suelto, 1.—Se publica una vez al mes.

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

AÑO XXX.

MADRID, 31 DE OCTUBRE DE 1906.

NÚM. 559.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

El maestro, la escuela y el material de enseñanza (conclusión), por *D. Manuel B. Cossío*.—Enseñanza extranjera: Cartas de un estudiante.—Revista de revistas, por *D. J. Ontañón*, *D. J. Ontañón y Valiente*, *Doña C. L. Cortón* y *D. A. A. Buylia*.

ENCICLOPEDIA

Sobre el estado presente de los estudios sismológicos, por *D. Salvador Calderón*.—Cuestiones de higiene social (conclusión), por *D. Arturo Buylia y Alegre*.—La obra de Rembrandt en Leyden, por *M. Tiébault-Sisson*.

INSTITUCIÓN

Libros recibidos.

PEDAGOGÍA

EL MAESTRO, LA ESCUELA

Y EL MATERIAL DE ENSEÑANZA (I)

por el Prof. *D. Manuel B. Cossío, C. A.*,

Director del Museo Pedagógico Nacional.

(Conclusión.)

III

Vengamos á la escuela. En ella, aunque más brevemente, no os hablaré de uno, sino de dos fetichismos muy en boga. El primero toca á su construcción; el segundo, á la vida que en ella debe hacerse.

Se sueña con monumentos escolares; y yo creo, por el contrario, que el ideal está en acercarse cuanto sea posible á lo que

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

Rousseau decía: «La mejor escuela es la sombra de un árbol.» La frase es menos paradójica de lo que parece, si se considera que el ideal de toda vivienda, ahora como nunca, consiste en conservar en su mayor pureza y adaptabilidad al organismo los dos agentes naturales más necesarios para una vida sana: la luz y el aire libre. Y ¿cómo puede esto conseguirse, sino en medio de la naturaleza, en pleno campo?

Admitamos, sin embargo, para no escandalizar demasiado, que la escuela es una casa. Pero toda casa, desde la más pobre á la más rica, desde la choza al palacio, se ha inventado sólo para mitigar los rigores del clima, para librarse de la intemperie. Así vemos que la vida humana se ha desarrollado con preferencia en las zonas templadas y en los grandes valles. Por tanto, el ideal de la vivienda consiste en suavizar aquellas asperezas, pero sin menoscabo de la luz y del aire: es decir, como veis, en *ponernos á la sombra del árbol*.

Ideales históricos y condiciones de civilización han influido diversamente, como sabéis, en este punto. Enfermedades son, «abismos de la especie humana», las grandes ciudades, los inmensos talleres; mas, por fortuna, la humanidad marcha, hoy más veloz que antes, hacia el aire y la luz. Así lo prueba todo, desde la supresión de las lóbregas alcobas de nuestros abuelos, hasta el trabajar y el dormir, día y noche, como hoy se recomienda, á sanos y enfermos, con la ventana abierta; desde el enorme desarrollo en nuestro tiempo de la vida del campo, hasta la continua preocupación del arquitecto por la orientación, la cubicación,

la ventilación, la calefacción, el saneamiento y la iluminación de la casa; problemas todos pendientes de la luz, del calor y del aire.

Trasportad esto á la escuela, donde, no ya pocas personas, como en la casa, sino por desgracia, muchos, muchísimos niños, han de vivir juntos durante todo el día, y veréis cómo la primera condición para suministrarles la luz y el aire convenientes, si los queréis tener sanos, no es un monumento, sino un campo. Escuela, no ya sin patio, que más parece pozo, como hay muchas, ni sin raquíptico jardín, que ni aun para alegrar la vista de los transeuntes sirve, sino sin campo escolar, sin verdadero campo, no es escuela sana. Con razón se ha dicho, que, en este respecto, son muy superiores á la mayoría de los nuevos edificios, con sólo acondicionarlos medianamente, los antiguos pórticos de las iglesias rurales, donde todavía se da escuela en algunas apartadas comarcas. Peor come el pobre niño de aldea que el rico burgués de la ciudad; menos se cuida su persona que ésta. Y ¿de dónde saca la superioridad de su robustez sobre la anemia ciudadana? Pura y exclusivamente, de la luz, del aire, del trabajo rural, del sano excitante estímulo muscular que el campo proporciona.

Al construir una escuela, pensad lo primero en el campo escolar. Si el terreno es caro, llevad la mayor parte de aquéllas á la periferia; haced que sean la última casa de la ciudad y la primera del campo; y gastad en conducir á ellas los niños, si fuera preciso: como ciudades del extranjero, semejantes á la vuestra, hacen ya en casos análogos. Para las que sea absolutamente necesario instalar en el centro, gastad sin duelo en el solar, haciéndoos cuenta que tenéis un hijo enfermo, á quien debéis atender más que á los sanos. Y en unas como en otras, ahorrad en la construcción monumental, y sed espléndidos en el campo.

* * *

Si esto manda la higiene, ¡cuánto no podrá decirse de la pedagogía! No quiero hablar de las infinitas ventajas que el campo escolar ofrece para la educación. Por no

fatigaros, citaré sólo un punto, el de mayor trascendencia á mi juicio, que es el del juego.

Todo trabajo sano pide una alternativa de *recreo*, y las fuerzas del niño no se vuelven á crear, no se *recrean*, más que jugando. El campo se necesita, pues, no sólo para jugar, sino para poder trabajar sanamente. Sea ó no exacto el hondo pensamiento de Kant y de Schiller, de que el juego es el origen del arte, lo cierto es que toda verdadera educación ha de impulsar las fuerzas creadoras; y el niño no crea, es decir, no es artista, sino cuando juega. El juego es la única esfera de sus creaciones. De donde el penetrante sentido de Froebel, al basar en el juego toda la educación de la primera infancia. Pero en el juego libre, creador, espontáneo; no en esa apariencia de juegos impuestos, tontos, mecánicos, rutinarios, rebosantes de aburrimiento para maestros y para niños, en que, por todas partes, suele degenerar malamente el froebelianismo.

Y el juego no acaba, por fortuna, con la infancia. De representativo y dramático, conviértese en atlético para el adolescente; y da alegría á su espíritu, fortaleza al cuerpo, serenidad al ánimo, vigor al carácter. El nos enseña, como ningún otro maestro, á medir nuestras fuerzas, y nos prepara discretamente á las relaciones y luchas sociales. En él aprenderemos la destreza en la lid, la modestia en la victoria, la tranquila cortesía en la derrota, la inhibición, el dominio sobre nosotros mismos, el buen humor constante—el mejor signo de la plena salud de cuerpo y alma. Él es la salvaguardia más segura contra los elementos morbosos de las edades pasionales; y él, sobre todo esto, nos disciplina, nos pone en nuestro sitio, enseñándonos que allí, pequeño ó grande, hay que cumplir el deber, pues de él pende la común obra social del partido. El mayor bien, éste, que podría prestar la educación por el juego atlético á nuestro atomístico, insolidario y anárquico carácter.

Y dichosos los pueblos en que, no ya sus adolescentes, sino sus hombres viriles, de todas las clases sociales, continúan jugando; porque el juego es arte y placer estético; y la humanidad, es bien sabido, diga lo que quiera Spencer, que necesita, antes que co-

mer, divertirse. Si el pueblo no se divierte sana y honradamente, ha dicho Doña Concepción Arenal, se divertirá de otro modo, pero se divertirá á toda costa. Buscadle, pues, diversiones honradas.

El juego educó á Grecia en la antigüedad, y á Inglaterra en nuestros días; los dos más altos ejemplares de juventud saludable y vigorosa, que toman, en este punto, por ideal los demás pueblos.—«Aquí, decía Wellington, ya anciano, contemplando las praderas de juego del Colegio de Eton—aquí se ha ganado la batalla de Waterloo.» Y yo, en este pueblo, en este país vasco, donde más que en ningún otro punto de España se ha conservado el juego entre todas las clases sociales, el juego sano y noble, el juego corporal al aire libre; donde hasta hace poco tiempo, según creo, se veía jugar al alcalde y al médico, al juez y al sacerdote, yo os digo: restaurad vuestros juegos, que van á morir, como muere toda función social cuando cae en exclusivas manos profesionales; y para restaurarlos, enseñad á jugar á vuestros hijos: que más cuesta—y os lo aseguro por dolorosa experiencia—enseñar á jugar (á jugar de veras, que es cosa muy diversa de jugar y divagar), que á estudiar, á los niños españoles. No hagáis una escuela sin campo de juego.

*
* *

Y ¿cómo será la casa de la escuela? Como debe ser toda construcción racional. Como ha sido la arquitectura de los dos momentos capitales en la historia del arte occidental: el griego de Pericles, y el cristiano del siglo XIII: sincera y económica. De estos dos elementos, bien manejados—y esa es la función del arquitecto—brotará el estético; que ni la simple monumentalidad, ni la mera riqueza de los materiales, por sí mismos, dan belleza. De la economía, no hay que hablar. Se impone como ley necesaria de racionalidad en toda obra humana. Desde la formación de las lenguas, hasta los contrafuertes, botareles y pináculos, en que nuestros abuelos veían un reflejo de la oración subiendo al infinito, ó una imagen de la selva germánica, el espíritu ha procedido y sigue procediendo rigurosamente según ley económica,

y se ha escapado y se escapa y se escapará siempre, como los ríos, por la línea de menor resistencia. ¿No sería absurdo quebrantar esta ley en la escuela pública, donde, por naturaleza y destino, con más severidad debe guardarse?

La sinceridad pende, por una parte, del modo de usar los materiales y del empleo de las fuerzas constructivas; y, de otro lado, que es el que nos importa, de la concepción del plan, que, para ser sincero, ha de partir de dentro afuera, como un organismo, y no de fuera adentro, que es como suele hacerse. La fachada ha de ser para la casa y no la casa para la fachada. La casa ha de construirse para el habitante, y de acuerdo con lo que en ella haya de hacerse. He aquí por qué es necesario, antes de edificar la escuela, determinar bien la clase y el régimen de la enseñanza que en ella va á darse; y esto no es asunto que pueda decidir la autoridad administrativa, ni el arquitecto, ni el médico-higienista—las tres etapas que ha atravesado la construcción escolar hasta ahora—sino el técnico de la educación, el pedagogo. Y si la pedagogía dice que las escuelas han de ser graduadas dondequiera que se cuenta con más de un maestro, como lo son hace medio siglo en las naciones civilizadas, menos en nuestra patria, y que los grupos han de ser homogéneos y poco numerosos, huelgan los inmensos salones, porque tienen que desaparecer los rebaños de niños, é impónese la necesidad de gastar en abundancia de maestros, para la ordenada división y subdivisión de las clases, antes que en ricas y suntuosas escuelas; pues importan más para la educación del porvenir las pequeñas secciones graduadas de niños, con su profesora cada una, en pleno campo, que los montones de cien y doscientas criaturas de todas edades y condiciones, con un solo maestro, aunque tuvieran por clase el Salón del trono del Palacio de Oriente.

*
* *

Enlazado con el de la construcción, hay todavía un segundo fetichismo, dije, referente al concepto y la vida de la escuela. ¿Para qué es la clase? ¿Qué debe hacerse dentro de ella? La clase lo es todo, en nuestra

primera enseñanza, y dentro de sus cuatro paredes ha de aprender el niño todo lo cognoscible. Ocho, nueve, diez años, asistirá á la escuela primaria un alumno, desde los tres, como párvulo, hasta los doce ó los trece; y día tras día, semana tras semana, en la clase habrá entrado y salido á la misma hora, mañana y tarde, y allí habrá leído y escrito, oído y recitado, aprendido bien ó mal, pero siempre dentro de clase, lo que haya aprendido. Este es el fetichismo.

Y, sin embargo, espíritus esclarecidos nos han dicho ya que si la escuela ha de cumplir su misión, tiene que ser imagen de la vida, y no representar para el niño otra cosa que lo que representa el gabinete de trabajo para el hombre. Y ¿dónde trabajan, el ingeniero, sino en la fábrica; el naturalista, sino en el campo; el médico, en los hospitales; el juez, en el tribunal; el sacerdote, en su cura de almas; el arqueólogo, en sus monumentos; el historiador, en el archivo; el novelista, en el salón ó en la taberna? Y ¿qué hacen, luego, en su gabinete, sino rumiar, clasificar, compulsar, ordenar, publicar, lo que á la vista de la realidad han aprendido? Rompamos, pues, los muros de la clase. Llevemos el niño al campo, al taller, al museo, como tanto y tan sanamente se ha predicado ya; enseñémosle la realidad en la realidad, antes que en los libros, y entre en la clase sólo para reflexionar y para escribir lo que en su espíritu permanezca ó en él haya brotado; trazando así, espontánea y naturalmente, el único libro de texto que ha de estar á su alcance. ¿Qué hace falta para poder realizar esta escuela, imagen de la vida? Todos lo comprendéis: hacen falta maestros. A ellos hay que atender antes que al edificio escolar, como antes que al material de enseñanza. Concluyo, pues, como allí terminaba: formad maestros; aumentad los maestros; gastad, gastad en los maestros.

Y como estoy seguro, y es natural que así suceda, de que muchos hallarán exagerada, cuando no extravagante, esta obsesión que me embarga en favor del maestro, me conviene advertir que, en el país en que, con sin igual esplendidez, se ha gastado en la enseñanza; en el pueblo que ha dado, desde que nació, y sigue dando, el más alto

ejemplo de prodigalidad que registra la Historia, con sus donaciones públicas y privadas en favor de la educación: en los Estados Unidos, lánzase, á la hora presente, protestas, quejas amargas de que el dinero de la nación y el de los archimillonarios, los millones de dollars de los Peabody, Vanderbilt, Carnegie, Rockefeller y Morgan, sean principalmente para lo más externo, para aquello que, por entrar antes por los ojos, con mayor facilidad puede verse: edificios, mueblaje, material de enseñanza; y no para la mejora y creación del personal docente. Ya veis que no estoy solo, y que allí donde menos pudiera esperarse, levántanse también voces de alarma. Y es porque comienza á penetrar en los espíritus la idea de que la Escuela, como la Universidad y toda clase de centros de enseñanza, no son un mecanismo de piedra, hierro y ladrillo, ni siquiera de libros y aparatos, sino una institución, esto es, una función social, desempeñada y representada por personas, de las que, en todo caso, y sólo de ellas, hay que esperar su salvación ó su ruina.

IV

Hablemos, pues, para terminar, de las personas.

También acerca del maestro conviene combatir un fetichismo. Consiste en creer, como cree la generalidad, que hay categorías en la función educadora; que hay una jerarquía docente que va aneja al cargo; que hay, en suma, varias pedagogías, una superior y otra inferior, cuando no también otra intermedia.

No voy á negar, como comprendéis, que existe semejante serie gradual en nuestro organismo administrativo y en el de todo el mundo; lo que niego rotundamente es aquel prejuicio que en la conciencia social hoy, históricamente, está arraigado, y de donde procede esa uniforme común organización del Cuerpo docente, á saber: que, para la función del maestro de escuela, basta una formación pedagógica elemental ó inferior; mientras que á la esfera universitaria corresponde, por necesidad, una pedagogía superior, de orden más elevado. No-

tad bien que digo *formación pedagógica*, con lo que entiendo referirme puramente al elemento profesional, al que corresponde sólo y exclusivamente al maestro y al profesor, como órganos de la función pedagógica; no hablo, por tanto, de mera cantidad de saber, ni de cultura. Y, en aquel respecto, quiero decir, en el de educador, ¿qué más, ni qué otra cosa, en lo esencial, en lo permanente de su función, corresponde hacer al solemne catedrático de Universidad, que no corresponda igualmente á la humilde maestra de párvulos? Pues qué, ¿cambian, por ventura, en algo que sea sustancial, de uno á otro grado, ni el sujeto, ni el objeto, ni el fin de la educación, ni, por consiguiente, el valor y la trascendencia de la obra educadora? ¿No es el mismo hijo, todo él, de una vez, íntegramente—que no parte distinta, inferior ó superior, en cada caso—lo que confiamos, así á la Universidad como á la Escuela? ¿No exigimos de ambas idéntico interés y tacto pedagógico, y no pedimos, á una como á otra, que nos devuelvan al hombre sano, inteligente, honrado, laborioso, apto para la lucha de la vida, accesible á todo noble ideal? Si en la edad del alumno, que es lo único que cambia, hubiera de fundarse el pretendido orden jerárquico de la función docente, iríamos al absurdo, que todos rechazaréis, de considerar al médico de niños inferior al de adultos.

No comparéis al catedrático y al maestro de escuela con el ingeniero y el sobrestante, ó con el arquitecto y el maestro de obras; porque no existe analogía entre unos y otros. El sobrestante, el maestro de obras, el contraamaestre, son etapas subalternas, grados inferiores, suspensiones, tal vez, de desarrollo en un proceso que conduce, como último término, al ingeniero y al arquitecto. No cumplen aquéllos función independiente; son simples órganos preparadores, ordenadores, ejecutores, meros cumplidores, en suma, de aquel particular fin, que en el total de la obra tienen asignado; y subordinados quedan, por tanto, al creador y director de la obra entera ingenieril ó arquitectónica. Pero el maestro de párvulos realiza una función tan sustantiva como el catedrático: porque tiene encomendada y ejecuta, al

igual que éste, no una parte, sino toda la obra educadora, en uno de los momentos de su proceso evolutivo. Comparadlos, pues, si queréis, con el labrador que cuida el vivero y con el que atiende á los árboles hechos; y veréis que no existe aquí tampoco, no puede existir, esa pretendida subordinación ni orden jerárquico entre los distintos períodos de la obra educadora.

*
*
*

Ya sé yo bien, como dije antes, que semejante subordinación existe, por desgracia, en la conciencia social y en la vida. Razones hay que la explican, aunque ninguna la justifique. Y la primera de todas consiste en los humildes orígenes de la enseñanza elemental, nacida al calor de la caridad y la beneficencia, así como en la confusión que se establece entre el modesto exiguo saber que necesariamente la acompaña y las condiciones que ha de tener el maestro primario. El organismo de la enseñanza procede de un origen oligárquico, como probablemente proceden los demás organismos. El primer grado que en nuestra moderna sociedad cristiana se organiza con independencia, corporativamente, es el superior. Al alborar el siglo XIII, maestros ó alumnos, reunidos en corporación, crean la Universidad, como uno de tantos gremios. En el Renacimiento, y en señal de protesta del nuevo espíritu contra el viejo escolasticismo, aparecen, desprendiéndose de la Facultad de Artes, los estudios de Humanidades, origen, luego, de la segunda enseñanza. Y sólo al finalizar el siglo XVIII, organizóse como función pública y sustantiva, no ya meramente caritativa y benéfica, la primera enseñanza. El proceso es lógico. Condénsase, ante todo, el núcleo de saber aristocrático, el menos numeroso y más intenso. El saber, patrimonio, al principio, del menor número, desciende luego al resto de los hombres, y fúndase la jerarquía de la enseñanza, como es natural, sobre la base de la cantidad del conocimiento en cada grado. Establécese que todo el mundo tiene el derecho y el deber de instruirse. Siémbrense las escuelas. Necesítanse maestros; y como, para enseñar poco, es lo más fácil, sea ó no

exacto, pensar que no hace falta saber mucho, y los recursos económicos faltan, quiero decir, la sociedad no advierte, no siente que sean necesarios para tales fines, nace el maestro de escuela al nivel de la última clase de jornaleros y con la inferioridad y desconsideración consiguientes en una sociedad como la nuestra.

A este rebajamiento, en relación á otros grados de la enseñanza, ha contribuído, además, la funesta arbitraria excisión establecida por la pedagogía romana entre la educación, propia del pedagogo, y la enseñanza, que toca al profesor. *Instituit paedagogus*, dice Varron, *docet magister*. Semejante prejuicio impera todavía, y no es extraño oír á diario, con esa fuerza dogmática que adquieren todas las fórmulas simplistas: «al niño se le educa, al joven se le instruye, al hombre se le enseña», cuando, aun en espíritus tan superiores como Paulsen, tiene también su clara resonancia. La educación, en tal sentido, es cosa algo inferior, que corresponde sólo, de un lado, al niño, y de otro al pedagogo, es decir, al esclavo en la antigüedad; entre nosotros, al maestro de escuela.

* *

Posición del problema hay más moderna, que deprime igualmente al maestro. La de aquellos que piensan que la enseñanza, como la educación, son funciones de todos los períodos de la vida, y que educar deben, á la vez que enseñar, todos los maestros, desde el de párvulos hasta el catedrático. Pero tienen un concepto mecánico de la educación: y es el reinante, que consiste en considerar al niño como un bloque, al cual hay que desbastar y dar forma. Así, para los primeros momentos, basta un cantero; luego viene el esbozador, que saca de puntos; y, finalmente, queda al escultor el perfeccionamiento de la obra, la tarea más fina y delicada. Ya comprenderéis, en el orden de la educación, quién es el cantero.

Este absurdo criterio invade toda la vida. Por él confiamos nuestros hijos, en sus primeros años, que son los más críticos, á la criada más joven é inútil, á la última en el servicio doméstico; por él buscamos para

iniciarles en el conocimiento y en la vida, que es la labor más trascendental y difícil, á los maestros más baratos, que es sinónimo de los más ignorantes; por él nos contentamos para el maestro de párvulos y para el elemental con una ínfima preparación rudimentaria; por él amontonamos en nuestras escuelas, á modo de rebaños, niños y más niños. Todo, por este perturbador prurito intelectualista de la cantidad de saber, que nos envenena; olvidando que no estriba en la *cantidad*, sino en la *cualidad*, toda la eficacia de la obra educadora; y que no es un muerto bloque de piedra lo que se nos entrega, sino un ser vivo, activo, cuyos primeros momentos de desarrollo son los más difíciles, los que exigen más tacto, más delicadeza, más prudencia, más saber, sí, no de gramática, ni de aritmética, ni de lenguas sabias, ni de alta metafísica, ni de reconditeces eruditas; más saber profesional pedagógico, porque de los estímulos que el niño recibe, del ambiente que entonces respira, pende su porvenir y el de su pueblo.

Cuando de esto nos convenzamos, cuando nos hagamos íntimos de este sentido y lleguen tales verdades á la conciencia universal, miraremos con asombro lo que hoy, salvo consoladores, aunque débiles y esporádicos signos de protesta, hace, por lo que toca á este punto, la humanidad en todas partes. Entonces, persuadidos de que el proceso educativo exige la mayor atención individual en sus comienzos, entregaremos muy pequeños grupos de niños á las escuelas de párvulos y á las elementales; enviaremos, como misioneros de la educación, los mejores maestros, donde son más necesarios, á las escuelas rurales, donde hay menos recursos de cultura, y desaparecerá la jerarquía docente, porque daremos á todo el profesorado, no la misma cantidad de instrucción, pero sí la misma superioridad en aquella que le haga falta; y le retribuiremos igualmente, y gastaremos en ello, yo os lo aseguro, cuanto se necesite; que los pueblos no dejan de gastar por no tener recursos, sino cuando no sienten la necesidad de gastar, cuando no están convencidos de la bondad del gasto.

No importa ahora, ni sería esta la ocasión

de decirnos cómo ha de hacerse tal preparación superior de todo el magisterio. Por de pronto, la medicina nos ha enseñado el camino, nos ha dado la fórmula. Suprimió los médicos y los cirujanos «de segunda clase». Hagamos lo mismo. Demos á todos los maestros una misma educación profesional, dentro ó fuera de la Universidad, pero universitaria, como en algunos países, Alemania y Estados Unidos sobre todo, comienza ya á hacerse. Y, mientras esto no suceda, mientras no dignifiquemos la profesión y desaparezcan las categorías del profesorado, que imponen al maestro primario una *capitis diminutio* y lo condenan á servidumbre de cuerpo y de espíritu; no tendremos verdaderas escuelas, ni conoceremos el país ni la humanidad que todos anhelamos.

Siento la íntima convicción, y debo declararla, de que, así como el pueblo ha ganado en absoluto desde la época de las revoluciones el derecho á instruirse, y por todas partes se infiltra el admirable ideal de Norte América, que consiste en ofrecer á todo ciudadano las mismas posibilidades para el éxito, así llegará un día en que el pueblo se harte de maestros de segunda clase y pida y obtenga, para los de las escuelas en que él ha de educarse, aquella superioridad de formación, suprema garantía de la bondad de la obra.

Como veis, todo me conduce á daros el mismo consejo. Anticipaos al porvenir. Formad superiormente al profesorado de vuestras escuelas. Gastad, gastad en los maestros.

V

A ellos quisiera dirigir ahora, antes de terminar, un especial saludo, por ser ellos la parte de este público con la que tengo, por nuestra común profesión, mayor suma de intereses simpáticos. Y no encuentro en mi repertorio cosa mejor que dedicarles, que la última observación pedagógica, la más fresca y lozana que poseo, brotada recientemente al soplo de la realidad y de la vida.

Pocos días hace, viniendo á Bilbao, atormentábame yo, buscando lo que podría decirnos de más utilidad en esta noche. Abrí al acaso un libro. Era una novela inglesa, que

leí de estudiante y había olvidado, y que todos conocéis seguramente: *Los días penosos*. Recorrí el primer capítulo y, al acabar, sugestionado por el intenso vigor, por el penetrante perfume, por la divina sencillez con que allí se trata el hondo problema de la educación, de la realidad ideal y de la fantasía creadora, frente á la educación material de los hechos, me preguntaba si no eran ya excusadas mis preocupaciones; y si lo más sincero, lo más ingenuo, lo más discreto, para estimular vuestro interés educador y vuestro pensamiento, no sería leeros clara y reposadamente aquel poético trozo de Dickens. Tan profunda impresión hizo en mi espíritu.

En el mismo vagón que yo viajaba, venía una madre con dos hijos pequeños. Como todos los niños que están sanos, activos, inquietos, ansiosos, anhelantes por descubrir el mundo y metérselo dentro. Disputábase la ventanilla de continuo para mirar el campo; y la madre impaciente, los sentaba.—«Pero, ¿qué hay que ver; qué mirais con tanto afán?» les increpó, violenta.—«Flores»: contestó con cándida naturalidad uno de ellos. Y la madre, entonces, con esa estúpida irritación, en que estalla contra lo que le molesta el brutal egoísmo, cuando ya no tiene nada razonable que decir, replicó desabrida:—«Flores, flores... ¿De qué os sirve mirarlas! ¡Si pudiérais cogerlas!»

Considerad, ahora, cuántas cosas, inconscientemente, mataba, en germen, esta pobre madre en sus hijos. La celeste curiosidad, origen de todo saber, el pensar racional, el sano amor á la naturaleza y á lo bello, el noble desinterés, sobre todo; y decidme si no tenía yo motivo para pensar entonces que Julio Simón acierta cuando dice, no recuerdo bien dónde, que todos los niños nacen listos é inteligentes, hasta que, entre la madre y el maestro, nos encargamos de volverlos imbéciles.

De estos dos hechos, el de la novela y el de la madre, se ha engendrado en mi espíritu lo que quiero decirnos: que la poesía y la realidad son las fuentes más puras de toda inspiración educadora. Si buscáis orientaciones luminosas; si deseais aprender verdadera ciencia de la educación, observad á

vuestro alrededor la vida real, la de todos los días; estudiad á los padres y á los niños; apuntad, comentad, reflexionad sobre los hechos, que ellos os darán la clave de muchos problemas educativos y la más segura norma de vuestra conducta pedagógica.

Y al mismo tiempo, leed el capítulo de Dickens, es decir, leed los poetas, leed los grandes poetas, sobre todo los universales y humanos, en prosa y en verso; leed á Homero y Platón, Virgilio y Dante, Shakespeare, Cervantes, Goethe... y leed también los menores, con tal que sean verdaderos poetas. Porque en ellos, además del celestial goce de la belleza, placer de los placeres, animación y alegría de la vida, encontraréis, para vuestra labor cotidiana, lo que no os darán nunca los libros de texto, ni las definiciones y clasificaciones escolásticas, ni los estériles verbalistas formalismos: la visión nítida, cristalina, al través de la creación poética, llena de luz y vida, de todo lo más alto que se ha ideado, lo más hondo que se ha sentido, lo más noble que se ha ejecutado; es decir, de la misma *realidad*, otra vez vista por el genio; los frutos más benditos del pensamiento y del amor humanos, estímulos benéficos de vuestra propia actividad, tierras fecundas, donde podréis arrojar, esperanzados del fruto, vuestras íntimas, personales ideas. Sean siempre poesía y realidad el numen inspirador de vuestra obra.

*
* *

Y ahora, mis últimas palabras vayan, como fueron las primeras, al pueblo de Bilbao.

Con razón se dice, y esta es la impresión también que á mí me ha producido, que ninguno otro de la Península recuerda tanto, por su estructura y ambiente, las ciudades norteamericanas. La mayoría funda tal semejanza en la fiebre de intereses materiales, en la abundancia de riqueza, en la energía de la raza, en el carácter agresivo que adquiere la lucha, aun en el tipo de producciones de arte. Yo creo que podría añadirse todavía otra nota, común á ambos pueblos, que no he visto indicada: el interés por la educación popular; la íntima fe en el valor de la enseñanza. Y esto me hace sospechar,

consoladoramente, que allá, en el fondo, debe existir también, aunque á primera vista aún no se descubra, otra analogía más universal y de mayor alcance.

Dos influjos han atravesado desde su origen y continúan regando la vida de la sociedad norteamericana. Uno, el más visible por lo exterior y extenso, el utilitario; otro menos aparente, más íntimo y profundo, altamente idealista, el puritano. La fuerza de este último ha venido á templar y á moderar doquiera los ímpetus salvajes del primero. Del utilitario, huelga buscar ejemplos. El idealista lo encontraréis en los más genuinos representantes de la civilización de Norte América: en Washington y Jefferson, en Franklin y Lincoln, por lo que hace al Gobierno y la política; en Emerson, el moralista; en el amplio y generoso sentido religioso de Channing y Parker; en la íntima, delicada y humana poesía de Longfellow y Lowell.

Yo hago votos, señores, porque en este pueblo, acusado al presente de utilitarismo, no falte tampoco ese espiritual reguero de idealidad que fecunda la vida, y es en ella fuente perenne de alegría, de amor y de esperanza.

ENSEÑANZA EXTRANJERA

CARTAS DE UN ESTUDIANTE (I).

Berlín, 2-1-04.

Voy pensando en lo que haré al terminar el curso.

El idioma, aun contando con los tres meses que me faltan, no quedará dominado. Usted sabe lo que es ese *dominio*. Pero esto sería sólo capital si yo hiciera Filología.

Que leer, me falta una inmensidad; cosas todas elementales para una cierta cultura. Las clases restan mucho tiempo á la lectura. Mucho de esto podrá ser hecho en España.

Me falta *visitar*, aunque sólo de paso, otras Universidades, y, como obligado, el viaje á Inglaterra.

Ante el afán de leer y *recoger*, he suspen-

(1) Véase el núm. 551 del BOLETÍN.

dido traducciones y trabajos de detenimiento, de estudio.

Paso hojas y voy aplazando para España.

Como excepción, leo al detalle cosas pequeñas fundamentales (*Rechtsgeschichte*, de Brünner; *Volkswirtschaft*, de Schmoller, et cétera). Pero aquí esas cosas tienen tanta miga, que es una eternidad.

A mí se me ocurre:

a) Pasar el semestre de verano en Bonn (ó repartido entre éste y Heidelberg, por ejemplo, si es posible), y en los comienzos de Agosto ir á Inglaterra hasta Octubre.

b) Visitar Bonn y alguna otra Universidad, dedicando 15 ó 20 días á cada una, para entrar en clase y hablar con algún profesor. Algo, como lo que hice en París. De este modo, á mediados de Junio podría estar en Inglaterra. Quizá sea de todos modos un poco tarde.

c) Ir á Inglaterra al terminar este curso (15 Marzo), con renuncia á ver otras Universidades. Y en este caso se me ocurre: ir á Inglaterra en los primeros días de Marzo, pasar allí este mes y Abril, y á primeros de Mayo (comienzo efectivo del curso), venir á Bonn. Quizá sea esta última la mejor combinación.

Para mí, es bueno (conveniente y hasta agradable), cuanto prorrogue mi estancia en Alemania, porque precisamente ahora me voy poniendo en situación de aprovechar. Es una pena dejar esto...

Berlin, 18-II-04.

En mi última, pidiéndole parecer respecto á mis trabajos sucesivos, le daba, probablemente, alguna indicación errónea.

Un estudiante inglés, de Oxford, me dice que hasta mediados de Abril no encontraré de vuelta á los estudiantes en las Universidades (Oxford, Cambridge).

Eso anula, creo yo, mi proyecto de visitarlas durante las vacaciones de aquí (15 de Marzo á 15 de Abril).

Aprovecharía aquí con mucho gusto esos meses de vacaciones en la biblioteca, libre de clases, y podría ir á Inglaterra hacia mediados de Abril.

Ahora voy estando en condiciones de tra-

bajar. Leo con rapidez y voy conociendo libros. Me ocupo en este momento en los «Cursos para principiantes». Hay varios libros interesantes (Stammler tiene alguno), y se podría ahí hacer algo.

Pido un permiso para visitar escuelas. Será el complemento del curso con Paulsen, que me interesa mucho. Simmel ha publicado unas *Vorlesungen* sobre Kant. Aún no las he visto. Presumo que estarán muy bien.

Pienso en un trabajo de reunión y *Bearbeitung* de materiales sobre prehistoria del Derecho. Quizá enlazado con la *Völkerpsychologie* (Psicología social ó nacional). Lástima que Wundt no tiene aún sino lo referente al lenguaje, en esta materia.

Lo de la propiedad creo que será ahí también nuevo, y, desde luego, los tratados de Derecho civil para principiantes (*Anfänger*).

Berlin, 19-III-04.

No aprovecho lo que debiera por mi falta de preparación. No he comenzado aún á especializar. No he trabajado nada hondo. Voy, como pasando una revista. La Pedagogía sigue interesándome cada vez más. He obtenido un permiso y visito ahora (libre de clases en la Universidad) centros docentes (*Gymnasien, Volksschulen*, etc.). Recojo *Jahresberichte*, tomo notas, y, asistiendo á algunas clases, veo el sistema en vivo. ¡Qué envidia y qué vergüenza paso, viendo á estos muchachos de *Tercia y Cuarta* (1), que en todos los ramos de la cultura saben más que yo, á pesar de mi *Herr Doktor*! Veré también una Normal (*Lehrerseminar*); comprendo que, para ver con fruto, hace falta preparación, al menos para saber mirar; pero, aun sin ella, no será perdida esta ojeada, como la que dí en Bélgica y Suiza.

Estoy acabando la Memoria, que resultó demasiado larga por incluir notas de libros. Insisto bastante en los «Cursos para principiantes», sobre todo con los libros de Stammler que en ellos se usan.

El Derecho comparado (prehistoria) es un campo enorme. Veo Ihering, Vierkand, Post,

(1) Grados ó clases de los Gimnasios (2.^a enseñanza), correspondientes, por término medio, á la edad de 13 y 12 años.

etcétera. Sólo hojear; leer no es posible: vendrá luego. Voy hallando mucho interés en relacionar esa masa de materiales con la *Völkerpsychologie*, con la Sociología, la Geografía antropológica, la Etnología comparada.

En esto me ocupo ahora; pero el fruto que saco es ver (sospechar) lo vasto del campo y tomar notas de libros (el título y un par de anotaciones), para saber luego dónde está la materia. Otra cosa que me ha llamado la atención, es oír á Gierke exponer (sólo en extracto) la ordenanza industrial (*Gewerbeordnung*). Ahí hay una cantidad de cosas interesantísimas, desconocidas en España.

En suma, ahora (en este medio intelectual tan excitante, hay un gran balanceo de vocaciones y deseos; gusta lo último que se ve, porque descubre un campo no sospechado)... ahora, digo, si yo pudiera elegir libremente, haría esto en España:

a) Trabajo pedagógico, teórico y práctico, para la adopción en la Universidad de los modernos procedimientos, superiores (Seminarios) é inferiores (ejercicios para principiantes).

b) Traer al Derecho civil elementos que hoy no tiene:

1) Propiedad intelectual, industrial, marcas, patentes, etc.

2) *Gewerbeordnung*, contrato de trabajo, seguros obreros y todo este campo, donde toca á la Administración y Derecho político; prehistoria, ó Derecho comparado, ó quizá mejor (á esto parece que tienden), génesis del Derecho (históricamente).

c) Sobre esa base, estudios, desde mi punto de vista, de Economía, Política, Administración, etc., por un lado, como auxiliares, y del otro, Sociología, Etnología, Psicología social, etc.

No es preciso decir que todo esto es aún vago, indeterminado y, además, vastísimo. Yo no podré sino un retazo; pero determinar cuál sea éste, tampoco cabe, hasta que conozca más el terreno, vea más libros, pueda estudiar reposado.

d) Olvidaba: una consideración filosófica ó general del Derecho privado, en los rasgos culminantes de las instituciones, de modo que se vea nuestro Derecho civil, por ejem-

plo, no como cosa cerrada, sino como parte de un organismo general de Derecho privado, y quizá como una fase de desarrollo. Tengo que contar en mis trabajos con la desesperante debilidad de mi memoria.

Kohler se ha ido á Chicago, donde tiene que pronunciar un discurso. Vuelve á mediados de Abril. Se propone ir á España en Mayo próximo á las fiestas de Cervantes.

Yo dudo aún qué hacer. He decidido mi visita á Inglaterra; pero ¿cuándo?

Si hago el curso de verano (15 Abril-15 Agosto) en Bonn, ¿puede aprovecharse la ida á Inglaterra en Agosto y Setiembre, estando Universidades y Escuelas cerradas?

Si voy á Inglaterra en Mayo y Junio, pierdo el curso de verano en Alemania...

Berlin, 27-III-04.

Estoy oyendo los *Nibelungos* (las 4 partes).

Utilizo unas guías populares de letra y música (Wossidlo) y me sirve la poca música que estudié en España. ¡Qué cosa más magnífica! ¿Qué será para los iniciados? ¡Y qué público tan simpático, sin grandes *toilettes*, sin plateas, palcos ni tertulias y... cenando en el entreacto un panecillo con jamón!

Berlin, 19-IV-04.

Contesto á su pregunta con retraso. La mejor librería para préstamos de cosas de Derecho que conozco (después de contarme lo de ciertos profesores italianos, que toman libros y no pagan, y suponer si será análogo en España, etc.—¡qué triste!), hace estas condiciones: puede enviar á usted libros, ó con la garantía de un depósito, consistente en un elevado tanto por ciento del precio, ó con la de una persona residente aquí (sea ó no alemán).

Aceptada esta segunda forma (garantía personal), es preciso depositar solamente 20 ó 30 marcos, para ir cobrando de ellos mensualmente los alquileres. Por cada tomo, se abonan 50 peniques mensuales. Los gastos de envío y devolución (certificado) serían de cuenta de usted.

Las lecciones de Simmel sobre Kant, que veo, quizá fueran apropiadas para una traducción en alguna Revista.

Ahora leo á Sokolowski, profesor en Moscou (1): *Die Philosophie im Privatrecht* (limitado al *Concepto de las cosas y cuerpos* en la jurisprudencia clásica y moderna) y la famosísima obra de Petrazycki, *Die Lehre vom Einkommen*.

Pero hago poco más que ver los índices.

Por cierto, Crome niega á la familia el carácter de persona jurídica.

Me remuerde la conciencia no haber estudiado detenidamente, línea por línea; pero ese sistema es incompatible con el de ver mucho. La labor concentrada, tomando notas, comparando, analizando, ha de ser el sistema del curso próximo (al menos, el dominante).

¿No habría en el Ministerio quien se ocupase de que envíen los libros que aquí tiene la Embajada (en su mayoría, estadísticas de gran interés y catálogos, como v. gr., el de manuscritos árabes y latinos de la Biblioteca Nacional)? Aquí me dicen que no los mandan, porque no pagan en Madrid los gastos de transporte; pero están deseándolo, para librarse de ese «criadero de polvo». Además, se pierden muchos (2).

Berlin, 30-IV-04.

Adjunto, el *Grundriss* de Paulsen. El que deseaba usted de Lasson no existe. Me dijo Lasson, al pedírselo, que ha prescindido de él, por considerarlo antipedagógico: hace perder el interés de las *Vorlesungen* como cosa viva, como un *Werdendes*, y algunos, «en cuanto tienen el *Grundriss*, creen que no necesitan venir más». Lasson, en lo que le he oído, da un tono de vulgarización; habla como con chicos de un Gimnasio; hace una Filosofía explicada sobre casos prácticos de la vida corriente, como un grado superior de esos libros de Física recreativa. Claro, ahora está al comienzo.

Simmel tiene una hora semanal de *Soziale Psychologie*. En la lección que le oí, sentó como base la negación del alma nacional (*Volksseele*). Todo lo que á ésta se atribuye

son contactos y *Wirkungen* de unos individuos sobre otros. Eligió, como primera materia de estudio, la moda.

Quiso hacer prevalecer á todo trance, como base de su psicología, un dualismo: actividad y reposo, espontaneidad y receptividad, elemento masculino y elemento femenino; aspiración á lo general (que corresponde fisiológicamente al reposo) y á lo particular (que corresponde al movimiento); tendencia social (reposo) y tendencia individual (movimiento).

En la social *Verkörperung* de este dualismo, el elemento *reposo* lo representa la tendencia á la *imitación*. Aquí, los caracteres de la imitación. El *teleologischer Mensch* es el polo opuesto del *nachahmender Mensch*. Enlaza aquí la moda, en que reconoce un dualismo también: el elemento de imitación, que da la forma, y el elemento de novación y variabilidad, en el fondo.

Simmel sigue pareciéndome el que hace filosofía más desembarazada y más *filosófica*. Es un judío. Esto tiene aquí cierta importancia. ¿Quizá también para sus ideas?

¡Qué trabajado, el libro de Sokolowski sobre filosofía griega y romana, en lo referente á cosas de Derecho!

Es significativo cuán visitadas son las escuelas y centros docentes por suecos, noruegos y japoneses. En la Universidad, el movimiento feminista corresponde á rusas (casi todas, judías; Simmel es uno de sus favoritos). También americanas.

Berlin, 7-V-04.

El martes 10 salgo para Halle. Me decide á ello: a) Ser la Universidad más próxima y poder venir á Berlín para cuestiones de Consulado ó para ver Profesores, bibliotecas, etc., y no necesitar levantar, sino suspender, mi residencia aquí; b) El encontrarse allí Stammler, que, á más del aspecto social y económico del Derecho civil, me interesa por sus *cursos para principiantes* y sus *métodos prácticos* para la enseñanza del romano y civil. Aprovecharé para oír romano, que aquí no oí sino de paso. c) El encontrarse allí Endemann, que antes creo estaba en Bonn, y que es uno de los de más nota. En Economía,

(1) Ahora, Profesor extraordinario en Berlín.

(2) Hoy, ya hay organizado un servicio de cange internacional de libros en el Ministerio de Instrucción pública.

está Conrad, que parece, como *informador*, de los mejores.

Se está imprimiendo (yo he visto un tomo, aunque quizá no se dé todavía al público) una obra que se alaba mucho, destinada á la Exposición de San Luis por el Gobierno alemán (pero escrita por profesores, etc.), sobre la enseñanza en Alemania. Aquí la consideran como un acontecimiento.

El lunes veré á Kohler, que me ha llamado para la publicación del trabajo mío en su Revista (mío es casi nada; el trabajo mayor lo hizo el compañero) sobre el libro de Costa (1). Entonces veré de recoger alguna impresión suya sobre los trabajos de Post, al efecto de lo que interesa al Sr. H...

Halle, 11-V-04.

Simmel dijo, en la segunda conferencia, que la moda pertenece al grupo de instituciones destinadas exclusivamente á servir de medio de separación y delimitación de una clase social. El honor pertenece también á este grupo. No hay un honor para todos los hombres; es decir, los hombres no tienen un criterio general humano de honor, sino que cada clase social defiende su existencia, se constituye, se separa de las otras, exigiendo su *honor* aquellas condiciones que para su vida, como clase separada, necesita. Así, la moda. Créase en una clase elevada; y cuando las demás se apoderan de ella, es preciso crear otra, variándola, para que siga siendo elemento diferencial. Como consecuencia de este carácter y de la carencia de todo otro contenido, obra la moda sobre lo puramente externo y hasta cierto punto indiferente, siendo sus dos límites en cuanto á profundidad: *a*) el límite objetivo (*sachlich*), exigido por la cosa misma: por ejemplo, que los vestidos de invierno sean más gruesos que en verano); y *b*) el límite subjetivo, dado por el campo en que el sujeto no cede á la moda.

(1) *Die Hausgemeinschaft im heutigen spanischen Gewohnheitsrechte, besonders im Rechte von Hocharagonien*, von Dr. José Castillejo y Duarte (Madrid), und Ernst Ruben (Berlín). *Zeitschrift für vergleichende Rechtswissenschaft*, vol. 17, 1904, páginas 110 y siguientes.

Ya se comprenderá con qué sentimiento se deja de oír esa y otras varias *Vorlesungen*. Pero todo no puede ser.

Gierke me dió cartas de recomendación para Stammler y para su cuñado (de Gierke) Loening. He hablado ya con Stammler (ahora rector, gracias á la constitución republicana de las Universidades, como él dice). Me ha producido excelente impresión. Si se me permite este rasgo de imaginación, parece un jesuita. Le he oído dos lecciones. Es otra cosa que los de Berlín (yo creo que la Universidad en general): Stammler, y todo el tono de su clase, difieren de las clases de allí sobre iguales materias. No deja el yeso un momento, dibuja gráficas en la pizarra, anota fechas, nombres, clasificaciones, todo cuanto quiere que se grabe.

Se ofreció para ayudarme privadamente en cuanto necesite para el estudio del Derecho privado social. Hasta quizá forme un *privatissimum*.

Endemann se ha marchado, después de impreso el *Verzeichniss*, á Heidelberg. En su lugar está von Blume (antes, en Königsberg). De Economía, Conrad.

La obra de Sokolowski se limita al «concepto de las cosas en Derecho»; pero hace el estudio de la Filosofía griega y la influencia de las escuelas, sobre todo peripatética y estoica, sobre los jurisconsultos romanos.

Todo lo que aquí gira alrededor de la Ordenanza industrial, es como una corriente que salió quizá de la Economía y va entrando en el Derecho privado. Dedicaré algún tiempo á la materia y oiré á Conrad; pero me parece que no debo abandonar lo otro, siguiendo: *a*) el curso de romano de Stammler; *b*) sus Ejercicios prácticos en Derecho civil (cosa pedagógicamente nueva, para mí, al menos, y de que me ocupé un poco (1) en la Memoria de Oviedo); *c*) lecturas y ojeadas, guiadas por Stammler, en lo del aspecto social. Por fuera, hacer unas notas para la Revista, etc., etc. En el curso tan corto (3 meses), no creo que puede (debe) darse más extensión.

(1) Véase los números 536 y 537 del BOLETÍN (1904).

Halle, 20-V-04.

Por incompatibilidad de horas, apenas si puedo hacer sino el trabajo de Stammler. No me pesa; pedagógicamente, todo lo que en este curso explica constituye un solo organismo. Hay que estudiarlo, viéndolo funcionar. Me parece que, para un ensayo en España, ofrece estas condiciones: *a)* ser para estudiantes sin preparación jurídica; *b)* hacerse la mayor parte del trabajo en las clases. Desde luego, tiende á hacer del Derecho romano una introducción al Derecho privado general. Ya le daré noticias, cuando avancemos y lo conozca yo mejor.

Halle, 20-VI-04.

Stammler, después de haber desarrollado analíticamente (de lo empírico y corriente, á la teoría) una institución, dicta siempre: *a)* Un sucinto resumen (12 ó 15 líneas), en que se contienen su concepto, divisiones fundamentales, etc. *b)* En cuanto al sistema interno, tiende á una como serie de monografías de instituciones. En cada una de esas monografías (3 ó 4 *Vorlesungen*), agrupa alrededor de la institución principal las secundarias que con ellas se enlazan. Pero, más bien que á formar un sistema de Derecho objetivo, tiende á un sistema lógico-intuitivo, que presente la materia imaginativamente, como en núcleos, ayudado por los dibujos en la pizarra, etc. Esto es sólo lo que á mí me parece. Tomo notas de todo, de modo que puedo reconstruir las *Vorlesungen*, para estudiar después otra vez el sistema.

Halle 17-VII-04.

Sobre lo de Treitschke, le diré, en cuanto pregunte á Stammler, Loening, etc.—Loening decía (y tres ó cuatro profesores asentían) que Krause ha tenido mucha mayor influencia en España que aquí. La influencia aquí ha sido relativamente débil. Atribuían esto en buena parte á ser casi ininteligible.

Ayer sábado, no tenía aquí *Vorlesung*, y fuí á Leipzig. Pasé un buen día. Vi la Universidad (muy hermosa), con movimiento, museos, libros, etc.—Asistí en la Universidad á un curso de Sohm (sobre Código civil). Es el tipo de Berlín: conferencia expositiva, senta-

do, sin pizarra, etc. Dentro del tipo, tiene una gran individualidad; me recordaba mucho á Azcárate en su clase. Unos 60 ó 70 alumnos, todos tomando apuntes.—Fuí al *Psychologisches Laboratorium*. El Dr. Wirth, el ayudante de Wundt, me permitió asistir al *Einführungskursus zur experimentellen Psychologie*.

¡Cuánto me acordé de usted! Tienen un local con Biblioteca y una porción de gabinetes, en que están montados los aparatos para experimentos, en orden á la categoría de éstos, á las necesidades de la luz, local, etc., y á los trabajos que hay en marcha. El asistente se ocupaba en preparar los aparatos. Estuvimos 12 en la clase. Los muchachos oyen *Vorlesungen* de Psicología y asisten á este curso para prepararse en la práctica de experimentos y manejo de los aparatos, de modo que después los escogidos tengan la base teórica y práctica y una cierta familiaridad con la materia, para poder emprender los grandes trabajos con Wundt. (Ahí, tal vez muchos estarán cansados de saber esto; ¡pero la impresión real es tan hermosa!)—Sigo con la clase: El Doctor Wirth, de pie, teniendo á un lado todos los aparatos y al otro la pizarra, hizo: *a)* Una introducción de pocos momentos, diciendo la clase, teoría, finalidad, etc., del experimento que íbamos á hacer (sobre reacción muscular, nerviosa). *b)* Una relación de los aparatos, mostrándolos y dibujando en la pizarra las piezas internas no desmontables, así como las variaciones y mejoras introducidas con relación á anteriores modelos. Esta parte, muy detenida (como la mitad del tiempo). *c)* Un alumno, que había de ser sujeto del experimento, se sentó para oprimir la tecla americana y levantar el dedo á la señal (la serie de aparatos complicados, con el lujo de precauciones, corrientes eléctricas dobles, aparato de relojería indicador, etcétera, etc., los conocerá usted probablemente; y además no podría yo describirlos). El primer experimento, lo hizo Wirth, obteniendo en la pizarra el coeficiente de reacción. Después, llamó á un alumno y poco á poco, en experimentos sucesivos, le fué entregando todo: primero, que diera cuerda al reloj, que leyese los números, que diera la

señal, estableciendo la primera comunicación. La torpeza y tribulación del alumno (ya de edad), que tropezaba en todo y acudía siempre inoportunamente, se fué poco á poco modificando y al final tenía una cierta serenidad y dominio. Claro, nada de reñir ¡qué paciencial *d*) Experimento de comprobación, con una explicación previa del aparato que da un tiempo constante de reacción por la caída de un martillo provocada por el corte de una corriente y que á su vez engendra otra. En la pizarra resultó, en efecto, la constancia del coeficiente en los diversos experimentos. *e*) Observaciones de deficiencias, exponiendo qué condiciones son precisas en el experimento y que allí faltaban (en vez, de mesa, un bloque más fijo; tal clase de habitación, etc.). *f*) Cinco ó seis experimentos (con el aparato comprobador) del aparato anteriormente usado (que hay aún en las escuelas), por el trazado, en un cilindro, de dos palancas que se separan, etc. (en cuya sustitución usan hoy el reloj), para mostrar su falta de precisión, que, en efecto, resultó palpable.—Tiempo total de los ejercicios, siete cuartos de hora.—Pregunté á un alumno si no venían otras personas á ser materia de experimentos, quizá enfermos... «No, dijo, aquí investigamos al hombre normal.» «¿Entonces todos estos muchachos son normales?» El chico, tras sus minutos de pensarlo, dijo: «Propiamente hablando, el hombre normal no existe; lo único que puedo decir es que, fuera de los alumnos, nadie es objeto de experimento en la clase». —Claro, son ejercicios preparatorios para familiarizar con aparatos y despertar espíritu de observación. Los grandes trabajos, los hace Wundt con muchachos ya preparados (27 horas semanales). — Con Wundt no pude hablar, por ser sábado, ni tenía apenas otro objeto que el gusto de conocerle. No siento si todo ello me interesaría, ¿cómo puede adquirirse cultura general, sin conocer algo de esto?—Y el jurista, más que algo, necesita quizá mucho.—En fin, saqué muy buenos propósitos de enterarme de estas cosas cuanto pueda.

Si sigue usted interesado por las cosas de Stammler, verá con gusto en el *Zeitsch. f. d. gesammte Staatswissenschaft* (núm. III,

1904) un trabajo de Othmar Spann contra Stammler, especialmente contra su teleologismo. Si no lo tiene ahí, quizá pueda yo proporcionárselo.

Stammler ejerce un gran influjo personal y va formando muchos alumnos, que dentro de poco darán lugar á una literatura stammleriana. Ahora leí un librito muy curioso de uno de ellos sobre *Negatiwerhagsinteresse*, cosa que creo desconocida ahí. Stammler prepara una segunda edición de *Wirtschaft u. Recht*, en que parece tratará de precisar más su concepto de materia y forma.

No sé si sabrá usted que Kohler compone también música, que él dice ser la música del porvenir y otros llaman ruido infernal.

REVISTA DE REVISTAS

ALEMANIA

Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.

(Revista de higiene escolar.—Hamburgo.)

JUNIO

La tuberculosis y la escuela, por el Doctor A. Fränkel.—Trata de averiguar cuál es la proporción de la mortalidad por tuberculosis durante el período escolar, comparada con la producida por las demás enfermedades contagiosas propias de este mismo período. Refiriéndose á los datos respecto de Berlín en 1902, la tuberculosis ocupa el segundo lugar (45 por 10.000 (de todas las defunciones) para los niños de 6 á 12 años), correspondiendo el primero á la escarlatina y difteria. Desde los 11 á los 15, tiene el primer lugar, con el 4,08 por 10.000 de las defunciones en general. Comparados estos datos con los obtenidos en 1876, resulta que ha disminuído dicha enfermedad en un 36 por 100 respecto de los niños y en un 32 respecto de las niñas, debido, en gran parte, al efecto incesante de las leyes, la última de las cuales (de 28 Agosto 1905) exige con todo rigor, para el fin de combatir las enfermedades contagiosas, que se dé inmediato aviso de todos los casos ocurridos, hasta de los síntomas que se presenten, para evitar desde luego su propagación y combatir

si es posible la predisposición á ellas. Alemania sostiene hoy 13 sanatorios, con 500 camas, para niños tuberculosos. Sólo la ciudad de París sostiene cerca de 700 en el de Berck-sur Mer; pero el esfuerzo supremo debiera dirigirse á sanear las habitaciones obreras, donde incuba el mal que el niño adquiere desde luego.

Más sobre la higiene de la mesa escolar en las escuelas auxiliares para niños mentalmente débiles, por K. Basedow.—Contra lo afirmado por el Dr. Moses, á favor de las mesas sistema Rettig, sostiene que ninguna puede calificarse de perfecta, por lo menos en la medida exigida, que no tenga estas dos condiciones: primera, poder ser movida de su sitio con toda facilidad, para hacer una limpieza diaria y radical en las clases; segunda, que la distancia negativa entre banco y mesa sea modificable, no fija.

Los vasos para beber los alumnos, por el Dr. Schellong.—La persistencia con que se mantienen en las cavidades de la boca los bacilos de muchas enfermedades contagiosas, particularmente la difteria, da gran importancia á esta cuestión. La mayor parte de los sistemas propuestos para resolverla, entre ellos, el vaso individual, tiene graves inconvenientes en la práctica, dado el gran número de niños que suele haber en cada escuela. El autor propone que se adopte un esterilizador, inmediato á la fuente, que consiste en un recipiente con litro y medio de agua, adicionando una disolución de sosa al 1 por 100, que se hace hervir por gas ó espíritu de vino, y en la cual se introduce, durante un segundo, el vaso de metal esmaltado, con mango de madera, antes de beber. Se supone que funciona sólo en los descansos, y con alguna vigilancia, para que se usen sucesivamente los seis vasos que se supone bastan para una escuela. Al artículo acompaña un dibujo del recipiente, bajo el cual corre la cañería de gas, y otro de la forma de los vasos.

Sociedades y reuniones.—Acerca del influjo del alcohol en los escolares, habló el Doctor Hecker en la Sociedad de médicos de Munich. Según las informaciones practicadas en cuatro escuelas primarias y otra de comercio, resultaba un 13,7 por 100 de abs-

temios, 55,3 por 100, que bebían moderadamente vino ó cerveza; los demás, ó eran verdaderos bebedores, ó bebían aguardiente. Entre los proletarios, era menor que en las demás clases sociales el número de abstemios; y en cuanto á la relación entre la costumbre de beber y el aprovechamiento en las clases, resultaban notoriamente superiores los abstemios. Por confesiones, descendían en este orden el número de abstemios: israelitas, protestantes y católicos. En la escuela de comercio variaban muy poco los resultados respecto de los obtenidos en las otras.—La Revista *Pädagogische Reform*, copia parte de un discurso pronunciado en el Reichstag por el Diputado Merten (13 Febrero 1906), sobre el trabajo doméstico y la protección á los niños, cuestiones que relacionaba íntimamente, denunciando la explotación que del trabajo de éstos y del de la mujer se hace en los distritos obreros de Sajonia, á pesar de la ley de 1.º de Enero de 1904, cuyos preceptos no aparecen más que en el papel, puesto que se ocupa á aquéllos durante 50 ó 60 horas semanales con jornales irrisorios (2 y $\frac{1}{2}$ á 3 céntimos de marco por hora) haciendo imposibles los descansos prescritos. Culpa á las disposiciones complementarias de excepción, votadas en 23 de Diciembre último, que son un verdadero retroceso de la ley. Concluye diciendo que es menester reformar el organismo de la inspección industrial, para que sea garantía del cumplimiento exacto de las leyes.

Variedades y noticias.—El Municipio de Maguncia votó 8.000 marcos para ensayar el tratamiento de la escoliosis, durante el verano último, en un centenar de niños de las escuelas primarias, de cuyos resultados se da cuenta en el informe redactado por los médicos. Los casos leves se dominaron fácilmente con sólo ejercicios en aparatos adecuados; en los demás se ensayó el de Wullstein, para enderezar gradualmente la columna vertebral con presiones y pesos, desde 10 kilogramos, durante 5 á 10 minutos, alternados con corsés movibles de sistema análogo al de Hessing. Las medidas que publica el articulista, tomadas á los 6 meses, comparadas con las primitivas, dan clara idea

de la mejoría en muchos de los niños. Mucha parte de ella corresponde á la nutritiva alimentación y régimen de vida que tuvieron los niños.—No son pocos los escritores que censuran el plan del primer año escolar en Alemania, en el cual hay 4 clases diarias, para que, al cumplir los 7 años, sepan leer los alumnos: pues las experiencias hechas con los que ingresan más tarde, y adelantan, sin embargo, en breve á los otros, demuestran que es excesiva la tarea impuesta en el primer año.—Las explicaciones sobre la sexualidad, creen muchos que no es la escuela primaria la llamada á darlas, por el carácter individual que aquellas explicaciones deben tener, siendo más bien su fin evitar que surja esta cuestión prematuramente. A la familia, aleccionada por el maestro, y por los demás medios de cultura, corresponde la iniciativa en este punto.—La Unión de Médicos de Munich, fundada en 1904, viene trabajando porque mejore la segunda enseñanza en su aspecto higiénico; y al efecto, ha dirigido un cuestionario á un centenar de familias de dicha capital, para que el alumno mismo conteste respecto del trabajo que lleva á su casa, del ejercicio físico, descansos, sueño, etcétera. Otro especial se refiere exclusivamente al estado de la vista y el oído, y á la ortopedia en general; y también ha acudido al Gobierno (sin gran éxito), para que permita á los individuos de la Unión practicar, por sí mismos, informaciones en dichos centros de enseñanza.—El Profesor Ostwald, en sus conferencias en la Universidad de Harvard, se ha manifestado opuesto á la forma en que los estudiantes americanos practican su deporte favorito, el *foot-ball*, convertido en espectáculo para millares de personas, y originando gran número de desgracias todos los cursos.—En el año último, se han organizado por la Sociedad gimnástica de Charlottenburgo 58 excursiones, con 1.117 alumnos, generalmente de un día, algunas de dos ó tres, dedicadas á hacer intimar á los muchachos con la naturaleza, á paseos, juegos y baños, con excelente resultado físico y de solidaridad juvenil. La Sociedad auxilió con 600 marcos los gastos. En invierno hay también paseos quincenales de duración más breve.—Ante la Sociedad de Medicina so-

cial, Higiene y Demografía, de Berlín, expuso el profesor Maret la necesidad de que en las comisiones escolares de los Municipios figure un médico, con mayor motivo que el eclesiástico que hay siempre, puesto que son tantas y de tal importancia las cuestiones de higiene y medicina relacionadas con la enseñanza, con los locales y el material de las escuelas. Así no sería posible, entre otras varias malas prácticas, que en magníficos edificios, con muchas y grandes ventanas, permaneciesen éstas cerradas en su mayoría, no sólo durante las clases, sino por la noche, tiempo que se debería utilizar para una ventilación completa.—Según la Revista *Medicinische Klinik*, en Inglaterra, donde tanto esmero se dedica al deporte y á los cuidados del cuerpo, falta mucho para que haya costumbres sanas respecto del sueño de los escolares, en los centros de enseñanza. Durante el período anterior á los 16 años, en que tanto gasta el organismo en su crecimiento, se debe dormir de 9 á 10 horas seguidas.—La señorita Lutomirski, de Zurich, propone una reforma en el plan de las colonias escolares, principalmente en la alimentación, con el fin de que no sea tan fuerte el contraste respecto del régimen de los colonos en sus familias, al regreso de la colonia. En vez de la carne, á que no están acostumbrados y que no han de volver á comer en el resto del año, cree que deben tomar legumbres, sopa de avena, leche y frutas, haciendo la vida de aire libre. Incluye un detallado programa del empleo del día, desde las 6 de la mañana, en que se levantan, hasta las 8,30 de la noche, en que se acuestan.—La Sociedad alemana, consagrada á fomentar las colonias prepara las del verano próximo de suerte, que en vez de tres semanas duren de 28 á 32 días, y se establezcan á mayores distancias que antes, siendo preferidos los países montañosos y las orillas del mar del Norte y del Báltico.—Doce Sociedades de Leipzig, de las dedicadas á fines de beneficencia é higiene, reúnen sus esfuerzos para solicitar de los Poderes públicos el establecimiento de campos permanentes de juego, con la convicción de que el sacrificio de dinero será reproductivo, por aumentarse así la salud y actividad de la ge-

neración actual.—En Charlottenburgo, se ha destinado una escuela, en lugar á propósito, para que los alumnos hagan allí sus trabajos de encargo con mayor comodidad que en sus casas.—En Viena, se inauguró á primeros de Abril una exposición, organizada por la Sociedad protectora de los niños mentalmente débiles, en que se pudo apreciar el progreso obtenido en Austria respecto de estos fines, gracias al apoyo del Estado y la filantropía de muchos particulares.—El 17.º Congreso de la Sociedad alemana del trabajo manual de los niños, se reúne en Stuttgart (6 á 8 Julio); á él va unida una exposición, donde figuran los más notables productos de las escuelas en que se da esta enseñanza.

Disposiciones oficiales.—Del Gobierno provincial de Klagenfurth, dando instrucciones á los funcionarios de Sanidad para los casos de contumacia en las enfermedades contagiosas, con los formularios que deben llenarse para cada alumno (4 Enero 1906).—Del Ministerio de Instrucción de Prusia (24 Enero 1906), comunicando reglas para la admisión de maestros y normalistas enfermos del pecho en el sanatorio del Doctor Brehmer, en Görbersdorf (Silesia).

Libros nuevos.—*La Sociedad de colonias escolares de Leipzig*, por L. Eisenreich. Leipzig, 1905 (en alemán). Reseña sus progresos, desde la fundación en 1880 hasta el día, en que se acerca á medio millón de marcos la suma gastada en más de 15.000 colonos. El legado de 30.000 marcos del profesor Wagner permitió comprar una finca en Auerbach, con la consiguiente economía de gastos en lo sucesivo. Contiene noticia de las colonias escolares en Alemania y en el extranjero.—*Iluminación diurna de las clases*, por M. Moritz. Jena, 1905 (en alemán). Es un artículo de Revista, reimpresso, en el que demuestra que la primera condición para una buena luz es disponer de una porción de horizonte libre. Expone las medidas fotométricas de las clases por el método trigonométrico, hechas con un aparato de su invención. (Otro estudio análogo es el publicado por los Dres. Gotschlicht, Reichenbach y Wolpert).—*El juego por la tarde*, por el profesor Raydt. Leipzig y Berlín (en alemán). Es un trabajo presentado al Congreso

de juegos celebrado en Francfort en Setiembre último, y en él expone el estado actual de la cuestión, afirmando que, si han de tener algún valor los progresos hasta hoy conseguidos, es indispensable declarar el juego obligatorio en las escuelas.—*La enseñanza superior en los países europeos*, por el Dr. E. Horn. Berlín, 1906. Es un conjunto de todos los planes de estudio empleados en Europa, que permite compararlos fácilmente, viéndose, por ejemplo, el distinto grado de importancia que se da al idioma patrio, y la preferencia injusta que todavía tiene el latín sobre el inglés; la diferencia de horas semanales de clase (de 21 á 32, sin contar el plan de San Galo, que tiene hasta 35 á 37), con otras muchas instructivas observaciones.—*Política escolar del Municipio*, por M. Quark. Berlín, 1906 (en alemán). Es un trabajo de orientación para los que representan las ideas democrático-sociales en los Municipios y donde se expone el estado actual y los ideales de la instrucción primaria en Alemania, con las cuestiones de beneficencia anejas á ella: cantinas, baños, colonias, sanatorios en el campo y, en particular, médicos escolares.

Sumario de la Revista *El Médico escolar*, publicada como suplemento de la presente: *¿Cómo puede el Maestro ayudar al Médico escolar?*, por el Dr. Geissler.—*Varietades.*—*Informes sobre los últimos anuarios publicados por los Médicos escolares.*—*Reglamentos de este servicio.*—J. ONTAÑÓN.

Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene (1).

Revista de Psicología pedagógica, Patología é Higiene.—Berlín.)

ABRIL

La mentira patológica, por H. Piper.—Breve resumen de lo que se ha publicado acerca de esta interesante cuestión, con abundantes citas de casos presentados por

(1) Mensual: publicada por Kemsies y Hirschlaff. Es el año 8.º

Delbrück, Forel, Emminghaus, Sengelmann, Säger, etc.

La explicación de las relaciones sexuales á los niños y á los jóvenes.—I. *El punto de vista del médico*, por O. Rosenthal.—Constantemente se está discutiendo en los Congresos de maestros, en las Sociedades de medicina, en las Asambleas de psicólogos é higienistas, la cuestión de si debe ó no continuarse el sistema, generalmente en boga, de ocultar cuidadosamente á los niños y á los jóvenes todo aquello que pueda referirse á las relaciones sexuales. El autor se pronuncia resueltamente en sentido negativo. Explica y razona su opinión, mostrando, en primer término, los desastrosos efectos que produce ese misterio de que se rodea á la función de la reproducción, y que viene á aumentar la natural curiosidad, que está despierta, dando lugar á que el muchacho ó muchacha busque caminos torcidos para enterarse de aquello que tiene para él el doble incentivo de lo oculto y de lo prohibido. Consecuencia inmediata de esto son los vicios y aberraciones en que cae gran parte de la juventud, preparando así el terreno para degeneraciones y enfermedades. El único remedio para este gran mal está en cambiar radicalmente la manera de tratar la cuestión, explicando á los niños con tacto, pero sin dejar nada en sombras y teniendo en cuenta las indicaciones de edad, temperamento, desarrollo, etc., todo el proceso sexual; y como, en general, los padres, que parecen, naturalmente, los llamados á hacerlo, no tienen la preparación necesaria para ello, debe quedar esta tarea á cargo del maestro.—El procedimiento mejor que puede seguir éste, es el de tratar, simultáneamente, al ocuparse de Historia natural con los niños, las funciones de la vida vegetal y las de la vida animal, comparándolas entre sí y haciendo ver que la reproducción de un mamífero no es una cosa más extraña ni menos natural que la de una planta. Debe, igualmente, aprovechar cualquiera ocasión en que surja el problema sexual, con motivo de cualquiera enseñanza, para hablar de él con naturalidad y aclarando, en lo posible, las explicaciones con ejemplos de la vida de los vegetales ó de los animales.

Esto, por lo que se refiere á los niños. En cuanto á los muchachos mayores, no se debe dejar que pasen, por ejemplo, de los 16 años, sin que se les muestre en los establecimientos de enseñanza que frecuenten (quedan excluidos los padres por análogas consideraciones que antes) los peligros y las consecuencias del trato sexual. Pero no debe abordarse esta cuestión aisladamente, sino como uno de tantos problemas de higiene y de moral. Y si en lo referente á los niños precisa una gran discreción y un exquisito tacto por parte del maestro, todo es poco tratándose de los muchachos. En los consejos, advertencias y explicaciones que se les dé, ha de ponerse al lado del mal sus preventivos (vida activa, excursiones, abstención de alcohol, etc.), haciendo resaltar los inmensos beneficios de una vida pura, para que el muchacho no caiga en el pesimismo y en la desconfianza de sí propio, tan funestos á esa edad. Por lo que á la muchacha se refiere, dadas sus condiciones fisiológicas y su situación en la sociedad, no es de tan graves proporciones el problema; pero de todos modos, se la debe iniciar en todo, lo mismo que al muchacho. Finalmente, el más poderoso auxiliar de las enseñanzas de la escuela es la familia, con el ejemplo por un lado, y por otro, el cuidado y la vigilancia.—II. *El punto de vista del sacerdote*, por W. Witte.—Después de presentar argumentos análogos á los empleados en el precedente artículo, haciendo notar que, en todas las discusiones acerca de la explicación de las relaciones sexuales á los niños, los sacerdotes se han mostrado siempre más decididos que los seglares en sentido afirmativo, propone el autor que se encargue de ello el maestro de religión, poniéndose antes en relación con la familia y haciendo un estudio especial de los diversos casos, naturalmente, dentro de lo que permita la dificultad de individualizar, que hay siempre en una escuela. En cuanto á la época para llevarla á cabo, señala como la más conveniente la de la salida de la escuela elemental. Insiste mucho en las condiciones especiales de tacto, discreción y autoridad que ha de tener el maestro llamado á desempeñar esta misión.

Tratamiento moderno de los enfermos mentales, por H. Schnitzer.—Hasta fines del siglo xviii, puede decirse que ninguna ó muy poca atención se ha dedicado á este problema. Los enfermos mentales eran todos tratados sin distinción alguna; se les encerraba en un manicomio, y allí su enfermedad, ayudada por el régimen brutal á que se les sometía, acababa con ellos más pronto ó más tarde. Conforme fué avanzando el estudio de la anatomía y de la patología, fué también modificándose el tratamiento de esta clase de enfermedades y suavizándose los procedimientos empleados en las instituciones dedicadas á su curación. El progreso en este sentido ha sido tan grande, que no sólo han desaparecido ya los antiguos aparatos destinados á reprimir los accesos de violencia, sino que hasta parece que se está en camino de abandonar el sistema celular. Un establecimiento moderno para enfermos mentales no se diferencia apenas de un sanatorio. Empieza por estar situado en un lugar que se procura sea lo más agradable posible, sin vestigios siquiera de rejas ni tapias, abierto por todos lados. Consta de un cuerpo de edificio y diferentes pabellones. En el primero, que es donde entran, ante todo, los enfermos, se hallan las salas de observación y los cuartos de los médicos. Hay salas especiales para los enfermos que tienen que guardar cama, para los violentos, para los que necesitan vigilancia constante, etc. En los pabellones, se alojan los enfermos crónicos inofensivos, los que están ya en vías de curación y los que adolecen de alguna enfermedad corporal (hay siempre pabellones especiales para los tuberculosos y para los que padecen, en general, enfermedades infecciosas). Hay diferentes secciones del establecimiento dedicadas á la agricultura, á otros trabajos manuales y á oficinas, en las que se da ocupación á algunos enfermos, según su estado, sus aptitudes, etc. Todos los aparatos de represión están en absoluto proscritos. Por lo que toca al tratamiento, éste comienza por un baño de limpieza, que se da al enfermo el día de su ingreso en el establecimiento. Inmediatamente después, se le hace acostarse y guar-

dar cama el tiempo que designe el médico. El influjo que ejerce esta primera parte del tratamiento, introducida hace muy poco, es sumamente favorable al enfermo, tanto por el reposo que supone, como por la bienhechora impresión que le hace el local en que se encuentra, limpio, alegre y tranquilo. Para los accesos de violencia, que, tanto en este período como en cualquiera otro del tratamiento, puedan sobrevenir, se emplean como calmantes los baños y otros medios hidroterápicos, ciertas sustancias químicas, y sólo en último término (y, como ya se ha dicho, con tendencia á desaparecer), el aislamiento en habitaciones bien acondicionadas y con el menor carácter posible de celdas á la manera antigua. El médico que se encarga del enfermo está en constante observación y experimentación de éste, procurando atraerle y ganar su confianza, por medio, sobre todo, de conversaciones y entretenimientos que le agraden, permitiéndole que reciba visitas, que organice con los demás enfermos conciertos ó fiestas de cualquiera otra clase, que trabaje en cosas que le gusten: en una palabra, procurando que el enfermo no sospeche siquiera que está sometido á un régimen de excepción y á un tratamiento curativo, y al mismo tiempo convirtiendo en trabajo útil el ejercicio de aquellas de sus facultades que no hayan sido atacadas por la enfermedad.

Extracto del informe anual (1905) de la Sociedad para la protección y educación de los niños mentalmente retrasados.

Programa del curso de verano (1906) de la Sociedad de Psicología de Berlín.

Bibliografía.

Noticias.—Según una estadística hecha recientemente en Nueva York, de 14.000 niños de diferentes escuelas de barrios pobres, 6.294 necesitaron asistencia médica; 1.902, á causa de una alimentación insuficiente, se encontraban en un estado de gran debilidad; 3.219 padecían de la vista; 460 del oído, y 2.300 de inflamación tuberculosa de las amígdalas.—En los días 17 á 22 de Abril, se dió una serie de conferencias en la Universidad de Berlín acerca del problema del alcoholismo desde el punto de vista social.—En el segundo Congreso de Psicología

gía experimental celebrado en Berlín, se han desarrollado los siguientes temas: «Relaciones entre la psicología individual y la psiquiatría»; «Investigación psicológica de los niños mentalmente débiles»; «Determinación de los tipos cualitativos de trabajo en la escuela»; «Efectos de las preguntas sugestivas»; «Estado actual de la estética experimental»; «Relaciones de la fonética con la psicología»; «Investigaciones experimentales acerca del pensamiento», y algunos otros menos importantes.—El Dr. Czerny ha publicado en la *Deutsche Medicin Wochenschrift* un artículo sobre el recargo mental en los niños, en el cual hace notar que aquél comienza antes de que el niño vaya á la escuela, pues desde el momento en que puede hablar, dirige constantemente preguntas á los padres ó á las personas que le rodean, haciendo trabajar á su espíritu más de lo que consiente el desarrollo de éste. El autor propone el remedio de que se evite, en lo posible, la permanencia del niño entre personas mayores, para no dar lugar á sus preguntas, y que, por el contrario, se procure que esté siempre acompañado de niños de su edad.—J. ONTAÑÓN Y VALIENTE.

FRANCIA

Revue pédagogique.—*París.*

FEBRERO

Enseñanza de la Historia en la escuela primaria, por M. A. Gasquet.—Primera Conferencia, de seis que van á darse en la Escuela normal del Sena. M. A. Gasquet declara que la Historia es la enseñanza que mayor interés despierta en el niño. Los programas últimos de la Escuela normal, aunque revisados por el Consejo superior, han producido discusiones por sus variaciones. Lo vasto de los programas obligaba á los profesores al sacrificio de épocas históricas interesantes; por esta razón se inauguran en la normal, para el tercer año, conferencias sobre las civilizaciones antiguas más abandonadas, realzando en ellas el tributo que cada una aporta á la Historia contemporánea. Aconseja la supresión de partes de la Historia de Francia, importantes, pero no adecua-

das á la enseñanza primaria, por ejemplo: la de la diplomacia y la de las guerras. La enseñanza de la Historia suele ser á veces una de las formas más legítimas del patriotismo, pero no debemos comprenderla así: tratemos de conocer nuestros defectos, así como las virtudes de los demás. Los hechos de más relieve históricos y heroicos son los que dejan en el niño honda huella, más que una enseñanza puramente científica.

Sobre las Escuelas normales, por M. F. Vial.—Se pide la supresión de las normales, por gentes serias é imparciales. Ya en 1849, M. de Falloux la pidió, aunque no tuvo eco su llamamiento, como tampoco otras tentativas; pero, á la voz de M. Massé, ahora se acoge la idea por los parlamentarios, y con ardor por el *Journal des Débats*, y no sería difícil se abriese camino, siendo por esto el momento más propicio para examinarla. El autor la considera utópica y peligrosa, á su juicio: por razones históricas, financieras y pedagógicas, deben mantenerse las Escuelas normales, y sólo una preocupación política inspira á M. Massé su supresión.—Las normales se han creado poco á poco en Francia. Su organización data de la ley Guizot de 1833, pero antes había ya 47. Esta ley legalizó, más bien que creó una institución nueva en el país. Jules Ferry, organizador de la enseñanza, decía: «que no había enseñanza pública sin Escuelas normales». Los republicanos las han defendido de los continuos ataques de los partidos reaccionarios. M. Massé critica la orientación del espíritu primario, el carácter dogmático, la falta de sentido crítico. Se asegura que el traslado de los alumnos de las normales á los Liceos tendría la ventaja de ser una economía para el Estado, por la supresión de los sueldos de director y profesores de las normales, que asciende á 4.000.000; pero no es tan fácil el incluir 9.400 alumnos normales en los Liceos, sin producir perturbación en las clases ni aumento de profesorado.—Según M. Massé, hay separación entre las clases burguesa y del pueblo; y deben formarse ambas, aunque para distintos fines, en los Liceos. Buena sería esta penetración, pero no la absorción de las normales. Esta tiene dos graves inconvenientes: uno, que los normalistas

aventajados en los Liceos desertarían de la enseñanza, quedando sólo las medianías; el otro, que la enseñanza secundaria no es accesible á todos los niños del pueblo, aunque, por de contado, nuestra aspiración siempre tiende á pedir la democratización de los Liceos, y esperemos que con el tiempo se logrará, pues ya hay indicios de ello. En la actualidad, sería conveniente que los normalistas asistiesen á ciertos cursos de los Liceos, pero conservando la Escuela normal su papel de escuela especial y profesional. ¿Sería, sin embargo, conveniente para formarlos el medio de un Liceo, donde sus profesores se imponen necesariamente (dadas las condiciones de nuestra burguesía, satisfecha del estado actual social que la favorece), mayor corrección en el decir y mayor reserva en sus convicciones? Creemos que los alumnos del Liceo ganarían más y que los futuros maestros, hijos en la mayoría del pueblo, perderían, como dice Michelet, «la fuerte savia, el amplio instinto de las masas, el valor del espíritu, la vida poderosa y joven», en suma, las virtudes que sostienen á la democracia. Hay que tener en cuenta que M. Massé, al pedir la supresión de las normales, pedía, al mismo tiempo, reformas para el régimen y el espíritu de nuestros liceos y después que éstos se hicieran instituciones democráticas. Se podría llevar su proyecto á cabo.

Viaje de los normalistas de Grenoble á Italia, por M. A. Laugier, Director de la Escuela normal de Grenoble.—Resumen del viaje de 5 días á Italia de los alumnos, con el Director y el profesor de lengua italiana. Descripción pintoresca del alumno M. Mollard, que dice: «En Modane encontramos gran cantidad de emigrantes pobres piamonteses»; y describe á Turín, el Po, la llanura de Lombardía, con sus campos cultivados, sus arrozales, sus caminos, contrastando la exuberancia de la naturaleza con las mujeres harapientas, metidas en el río; Milán y su catedral, Como y el lago, paseo en vapor, espléndido paisaje de montañas, olivos y limoneros, el campo de batalla de Magenta, ponderando la cordialidad de los italianos y el recibimiento que la Escuela normal de Milán les hizo á su llegada.—El alumno

M. Delfolie hace el informe pedagógico. En Turín visitaron el Instituto técnico, equivalente á las Escuelas de Artes y Oficios y fundado en 1895; los alumnos pertenecientes á la clase obrera se dedican á diferentes trabajos de hierro ó madera, asombrando lo artístico y perfecto de ellos. Los laboratorios bien instalados; cada alumno dispone de material para su propio uso. En las clases de dibujo había trabajos interesantes. Al expirar el curso, el alumno recibe un diploma que le permite encontrar una colocación, según su mérito. Visitaron también la escuela primaria Pacchiotti, asistiendo á una lección de lectura, siendo la pronunciación y articulación objeto de especial cuidado. La escritura recta es la que se usa en todas las escuelas italianas. Las clases no están artísticamente decoradas: el retrato del rey, algunas cartas geográficas y máximas morales son su solo ornato. Desde muy pronto los alumnos hacen ejercicios de gimnasia. Reina orden y un silencio admirable á la salida de la escuela, y son 1.200 niños. Las condiciones parecen inmejorables para que el niño sea feliz: hay vida, movimiento y solicitud afectuosa; cuidados maternos de la maestra; aire puro; sol en abundancia; dos veces por semana los niños se bañan ó toman duchas, en salas admirablemente preparadas. Se cuidan también mucho de la higiene, y hay calefacción por aire caliente. Los inspectores italianos no están recargados de oficios y estadísticas y pueden consagrarse á visitar las escuelas con frecuencia. En Milán, asistieron á algunos cursos en la Escuela normal y á trabajos de gimnasia. También visitaron la Escuela normal de Maestras, maravillándose de la hermosura del local y del orden y limpieza.

Eugenio Guillaume: extracto del discurso en la Academia francesa, por M. Etienne Lamy.—Considera á este artista insigne, no sólo por su arte, sino también por haber formado su pensamiento antes que su mano. Después de hacer sus estudios clásicos, se dedicó al arte. A los 23 años, obtuvo el gran premio de Roma, y su estancia en la famosa capital le familiarizó con la escultura clásica, inspirándole su escultura primera célebre, el doble busto de los Gracos:

puede apreciarse, en el Luxemburgo, donde está, el contraste con el busto de Mgr. Darboy (que ofrece mayor influjo extranjero) y el cuidado constante de reproducir una figura real y viva, estando considerada como una de las esculturas más perfectas del tiempo. Tuvo un empeño tenaz en representar bien á Napoleón y dicen que empezó siete veces su busto, abandonando al fin su idea, no por cansancio, sino por considerar imposible representar en una sola imagen tantas fases de la vida de un hombre. Era, como persona, parecido á sus obras: elegante, distinguido, uniendo á la gracia una fuerza de potencia contenida; hablando ó escribiendo, delicado y clásico; poseía gran cultura. Fué profesor desde 1862 en la Escuela de Bellas Artes; en 1864, Director de dicha Escuela; en 1882, profesor en el Colegio de Francia y, en 1891, Director de la Escuela de Roma. En cinco volúmenes, se han publicado sus lecciones más interesantes y públicas. Sus cursos en el Colegio de Francia, de siete años, inéditos todavía, no pueden compararse con la dirección, los consejos valiosos, su generosidad y familiaridad, respecto de sus discípulos; murió trabajando, y poco después de terminar su último bajo-relieve, «Las bodas de Caná», siendo Director de la Escuela de Roma.—CARMEN L. CORTÓN.

INGLATERRA

The Journal of Education.—Londres.

ENERO-FEBRERO

Notas acerca de la enseñanza en 1905.—Según el profesor Sadler, «lo mismo en Inglaterra que en Gales, sin contar, por supuesto, con Irlanda, el barómetro de la instrucción acusa tempestad»; y en opinión del Dr. Gow, «el total sistema de la educación moderna exige reforma, desde el principio al fin».—Necesitamos, en sentir del profesor Churton Collins, «dirección, consolidación, sistema» y... algo más; es preciso asegurarse de la eficacia del principio del *laissez faire* en materia de enseñanza elemental; hay que saber si, en efecto, el Estado, no sólo debe dar educación gratuita, sino asistir á los niños con alimentos y

vestidos. Nada puede esperarse del *Board*, por sus antecedentes; y lo peor es que tiene mucha razón el Dr. F. H. Hayward en su Memoria leída ante el *Preceptors' College*, que titula *El caos y la contradicción en la actual opinión acerca de la enseñanza.*—Se habla mucho de lo que ha de hacerse en la Escuela elemental: que la escritura y la lectura no son fines en sí mismos, sino que, por la primera, se logra fijar en lenguaje inteligible el pensamiento pasado, y la segunda es un medio de aumentar el *stock* de palabras; se dice que se debe habituar al educando á leer independientemente y á reproducir tan pronto como sea posible en su propio lenguaje, no meramente el resultado de sus observaciones del mundo natural, sino de sus estudios literarios é históricos; se habla de la necesidad de cultivar el gusto, del sentido de la armonía y del ritmo, de la expresión del pensamiento en forma bella. Pero todo esto es sencillamente irónico, cuando se recuerda que hay más de cinco millones de niños enseñados por maestros y maestras habilitados por simples certificados y con sueldos de 134 y 89 libras, respectivamente (1). En realidad, no es razonable pedir á estas Escuelas lo que no pueden ni deben dar. Bastaría con que no hubiera lugar á quejas como la de los manufactureros de Birmingham, que advierten que los aprendices apenas saben escribir, ni hacer cálculos sencillos; y del Arzobispo de Cantorbery que, en plena Cámara de los Lores, ha dicho: «de una información practicada algunos años hace en los Condados del Este sobre el estado de instrucción de cien muchachos, elegidos al azar entre las familias de labradores y de 16 á 18 años, se encontró con que sólo una cuarta parte escribía bien, otra cuarta parte lo hacía medianamente y casi la mitad muy mal; en aritmética, el 75 por 100 no contestó ni á la pregunta más sencilla. La mayor parte de ellos pocos años antes iban todavía á la Escuela, y algunos habían pasado á las secciones más adelantadas».—No se ha podido llegar á la

(1) Unas 3.250 y 900 pesetas; compárese con nuestros sueldos, no ya en las escuelas incompletas, sino en tantas otras de grados, estudios y diplomas muy superiores.—*N. de la R.*

completa evaluación del costo de la enseñanza primaria, aun á pesar de las estadísticas recientemente publicadas; pero no es exagerado fijarlo en 15 millones de libras para 5 millones de alumnos; hace 10 años que, cuando éstos eran 4 millones, el gasto se elevaba á 10 millones, y más; otras, para 3 millones de educandos se empleaban 5 millones de libras. Es dudoso que los resultados obtenidos respondan al dinero gastado.—En una conferencia de gentes peritas y de legos, debatían las primeras el consabido tema de la manera de contener las tendencias mentales errabundas de la juventud ardiente. Por supuesto, que se proclamó la «heurística», como el específico seguro para curar todas las perturbaciones de la clase. El presidente—que no era aquel maestro de escuela típico, tan admirablemente descrito por J. Adams: «un fortísimo charlatán, pomposo, dogmático, perfectamente seguro de sus observaciones y siempre irrespetuoso con la opinión ajena») se aventuró á preguntar lo que se entiende por «heurística»; á lo cual contestó rápidamente un distinguido educador: «descubrir por sí mismo, señor».

Un experimento en la enseñanza de la Historia, por Edward Rockliff, profesor auxiliar de Historia en el Colegio de Wimbledon.—El autor comienza por manifestar que, para él, lo esencial en esta clase de enseñanzas no es atiborrar de hechos la memoria de los alumnos; sino, al contrario, educar, mostrando el encadenamiento de los acontecimientos, prueba del desarrollo y extensión de esas grandes fuerzas de la humanidad que aparecen, sobre todo, en lo característico de los períodos históricos, como en los principios que animan la vida entera de aquélla. En su consecuencia, el experimento que propone no se limita á lo que puede llamarse Filosofía de la Historia: atiende, igualmente que á la razón de los hechos, al cumplido conocimiento de los incidentes, y tiene, sobre la sinopsis ordinaria, la ventaja de colocar los hechos en su verdadero lugar; señala sus conexiones y patentiza en forma *visible* el núcleo de donde parten y en donde se armonizan las informaciones diferentes. Aprovecha los mapas,

que le sirven como de cuadro topográfico para la colocación de signos y símbolos, tales como tronos, banderas, flechas, fusiles, espadas, señales de peligro, mitras; ilustrado todo con nombres, fechas, cifras numéricas, frases lo más cortas posibles; formando con todos estos materiales cuadros muy expresivos y que sentimos no poder reproducir. Pero confiesa el articulista que el maestro no debe dar su labor por terminada, una vez confeccionados los cuadros.—Esto ha de ser materia de la primera mitad del curso; la segunda se empleará en el trabajo importante de explicar, ilustrar y desarrollar las descripciones. Apenas cree necesario añadir que los alumnos deben familiarizarse con la literatura del período histórico, ya por lecturas privadas ó en la cátedra. Gracias á este procedimiento, las lecciones de Historia han adquirido un gran interés; los términos abstractos se han trocado en hechos perceptibles; se ha logrado que el conocimiento de la Geografía y de la Historia se conexionen perfectamente, como es necesario; los alumnos se han enterado, con relativa facilidad, de cuestiones políticas y sociales bastante embrolladas, y en general se ha alcanzado una considerable amplitud de miras, de suma utilidad en el estudio de la Historia, como instrumento de cultura general. Y esto se obtuvo de una manera tan atractiva para los muchachos, que era difícil en ocasiones separarles de su tarea de composición de cuadros.

Un plan de estudio de la Geografía en tres años, por W. Edwards.—La enseñanza de esta asignatura está bastante descuidada en Inglaterra. Se concede mucha importancia á detalles de escasa significación, y, en cambio, se omiten cosas de evidente interés. Así sucede que los alumnos, cuando terminan este estudio, tienen su cabeza llena de minucias relativas á unos cuantos países; pero ignoran en absoluto la Geografía general. Pudiera evitarse este peligro, dando un curso de introducción, dedicado á esas generalidades, y desarrollando después el plan durante 3 años. De las 2 horas semanales que á esto se consagrarían, en el primer año, una debe aplicarse al dibujo y lectura de mapas de Inglaterra y otra á la Geografía física general.

El primer grado del dibujo ha de ser la construcción del plano de la clase, á escala, en papel cuadrulado, por supuesto, con indicación de la posición de las mesas y asientos, para que los alumnos se den cuenta de la proyección horizontal, así como el plano de las paredes les dará idea de la representación vertical; á este trabajo han de seguir los planos del campo de juego y de las calles principales de la población, como también el del trayecto que tienen que recorrer desde la casa á la escuela. Después, la construcción de mapas de las cercanías del pueblo y del distrito, procurando también modelarlas en relieve, siempre con arreglo á escala. Al mismo tiempo, se habituara á los niños á la práctica de las medidas usuales, haciendo siempre centro de ella la escuela, y continuando por los alrededores y las distancias de aquélla á los principales centros urbanos y las montañas próximas. De este modo se fomenta la facultad de observar del escolar, acostumbándole también á notar la dirección de la corriente de agua locales, las diferencias de altitud de la población, comparada con la de las circunvecinas, la importancia comercial de los ríos, el significado de los nombres de los lugares, las razones de la situación de las industrias de la localidad. El grado próximo al anterior lo constituirá el estudio de la comarca en que se halle instalada la escuela, y con esto comienza ya la Geografía política. Entonces merecen consideración especial ciertos elementos de vida; pero cuidando de que la claridad, tan necesaria, no sufra con la multiplicidad de detalles y relacionándolos en proporción á su interés. Por eso han de señalarse los ríos y las montañas principales, las industrias, los pueblos, los puertos de mar, los castillos, las abadías y, en general, cuanto sea típico é importante en el país; combinando, por supuesto, el conocimiento *real*, con el uso de mapas murales, atlas y, sobre todo, cartas en relieve, para evitar el peligro de que la imaginación infantil, siempre en acción, supla con *ilusiones* las faltas del conocimiento *positivo*. Hay que convenir en que la *mera copia* de mapas tiene escaso valor educativo. Antes de dedicarse á esto, debe el alumno familiarizarse con el de-

talle de los elementos más importantes. La función del mapa es resumirlos, para mostrar la relación entre el todo y las partes que han sido estudiadas separadamente. «El trazado del mapa habrá de ser un verdadero ejercicio constructivo». Las lecciones relativas á la geografía local y de la región pueden proporcionar motivos para que los niños se adiestren en el método inductivo, haciendo definiciones. De más será decir que el sistema seguido de que aprendan de memoria las definiciones, antes de tener los elementos necesarios para ello, debe de ser proscrito. Antes de definir, es preciso poseer el conocimiento de las cosas. Hacia el fin del segundo período del primer año, ya los alumnos habrán de estar familiarizados con la geografía de su región. En el tercero, se dedicarán á la de Inglaterra y Gales, siempre limitándose á lo que ha sido contenido de aquélla. El maestro no ha de perder de vista que la gran cuestión en Geografía no es el *qué*, ni el *dónde*, sino el *porqué*; por eso deberán los alumnos adquirir claro conocimiento de los principales elementos físicos y de sus relaciones con ciertos fenómenos locales: por ejemplo, la influencia que pudo haber tenido en la lucha por la independencia de Gales los montes Cambrianos, la importancia del Támesis, las razones del crecimiento de Londres, Liverpool y Newcastle. La segunda hora del referido año se empleará en dar idea á los alumnos acerca de la forma, movimientos y atmósfera de la Tierra y, en general, de los meteoros, haciendo uso de sencillos aparatos, tales como un globo y una luz en una habitación cerrada; paños secos y mojados; efectos de la humedad en las vidrieras; la sombra de un palo al medio día durante varios meses; termómetro, etc. Nada de libros; bastan las notas tomadas por los muchachos. En el segundo año, se hará un estudio más detallado de las Islas británicas, sin perder de vista la geografía de Europa. En punto á la primera, convendría que paren su atención en los nombres de los lugares; así, por ejemplo, las palabras que terminen en «chester», «ham» ó «by», indican, respectivamente, ocupación romana, sajona ó danesa; la sílaba «dun» significa que el núcleo de Lon-

dres fué una vieja fortaleza británica, erigida en una eminencia. Lord Avebury, en su libro *The Scenery of Britain and the Causes to which is due*, anota nada menos que 17 pueblos (Winchester) construídos en sitios en donde había antiguas fortificaciones; 12 (Exmouth) en la desembocadura de ríos; 25 (Bideford) cerca de vados, y 8 (Tonbridge) junto á puentes; de donde deduce que es relativamente reciente la instalación de ciudades cerca de estos últimos. Otro punto muy interesante es la conexión entre determinadas industrias y pueblos. Londres liga la parte alta del Támesis, adonde pueden llegar los grandes barcos del Océano, con la baja, apropiada para la construcción de puentes; la proximidad á Flandes ha influído mucho en las industrias laneras de Norfolk, la calidad del agua de Burton en la fabricación de cerveza de «Bass's ale», etc., etc. El estudio de la geografía de Europa no dejará de ofrecer ocasiones para penetrarse de las diferencias de religión y formas de gobierno, de las desigualdades de vegetación é industria y de características nacionales, debidas á diferencias de clima. Si fuera posible dedicar 3 períodos en cada semana á la Geografía, en el tercer curso, se procuraría estudiar detalladamente la del Imperio británico, relacionando cuanto posible sea los conocimientos geográficos con los históricos, y mostrando la diversidad del progreso de las diferentes naciones con ejemplos como el de Inglaterra, en donde la libertad va asegurándose muy poco á poco; Francia, con su prematura centralización, resultado de la revolución; Alemania, en la que la Marca de Brandeburgo llega á ser el reino de Prusia y el rey de Prusia asciende á emperador de Alemania; Rusia, siempre comprometida en cuestiones de propiedad de la tierra, de opresión feudal, de derechos de los aldeanos, como lo estuvo Inglaterra en la Edad Media. No debe perderse la ocasión de hablar de los antiguos exploradores, como Drake y Raleigh; de los grandes colonizadores, como Warren Hastings, Dalhousie y Grey; de soldados, como Wolfe y Clive, comparándolos con sus semejantes franceses, españoles, holandeses y portugueses; considerando brevemente las causas de la

superioridad del éxito colonial de los ingleses y cuidando, como se ha dicho, de mostrar la concordancia de los nombres de los pueblos con sus fundadores: por ejemplo, de Quebec y Montreal, con los franceses; Gibraltar, con los moros; Boston y New Plymouth, con los «Pilgrim Fathers». La enseñanza oral es el único medio que debe emplearse, quedando reducida la escuela á un sencillo epítome que el maestro pondrá en el encerado para que lo copien los niños en sus cuadernos. Los mapas, los planos y los dibujos, conviene que vayan en estos cuadernos, para que no se interrumpa la unidad del trabajo, y que sean cuidadosa é inmediatamente corregidos por el maestro, el cual practicará, con aquéllos, ejercicios de manejo de mapas, y suscitará conversaciones en que se ponga á prueba la rapidez de concepción y el poder razonador. Es siempre esencial en estas cosas conseguir la mayor claridad de las ideas, para lo que será necesario limitar los detalles cuanto sea posible.

Un aspecto de la composición descuidada, por E. M. White.—Se suele sostener que los asuntos del trabajo de composición deben ser objetivos, mejor que subjetivos, que los ensayos han de versar sobre materias históricas, literarias ó científicas, y que conviene consagrar mayor atención al estilo que al fondo. Pero sobre todo esto, hay que poner lo que conduce á despertar la inteligencia y la imaginación; porque la *razón* de ser de la composición, especialmente para alumnos próximos á abandonar la escuela, resulta desatendida, si no deja de ser meramente mecánica y gramatical, y aun retórica, y se convierte en un excitante intelectual y ético. Por esto, las lecciones de composición deben proponerse en orden ascendente: *a)* reforzar el poder de expresión (de ideas, no de hechos) por escrito, é indirectamente el oral; *b)* estimular la imaginación; *c)* motivar el pensamiento acerca de ciertos objetos que de otro modo no entrarían en él, y, por consiguiente, *suscitar* ideas. Los resultados de esta enseñanza serán: afirmar la individualidad, apartándola de lo vulgar, y facilitar las amistosas discusiones entre maestros y discípulos, tan beneficiosas, como frecuentemente

olvidadas. Los defectos principales del actual sistema de enseñanza de la composición radican en la elección de asuntos, en la manera de tratarlos y en la frecuencia de los ejercicios. Así es común que se atiende más á la reproducción del pensamiento ajeno, que á la actuación del propio. Se necesitan, por lo menos, 3 ó 4 lecciones para cada ensayo (discusión para elegir, toma de notas, escritura y corrección, crítica colectiva). Las materias no han de ser tomadas de los libros y periódicos, sino del pensamiento y del corazón; importa mucho más lo que procede de dentro, que lo que viene de fuera. El maestro debe *hacer* por sí mismo lo menos posible, y *sugerir* cuanto pueda al alumno. Dése á éste la seguridad de que todo lo que escriba ha de ser criticado benévola y nunca ridiculizado. De este modo, se presentaría aquél con toda sinceridad y franqueza, facilitando así la tarea del educador (guiar, sin imponerse). Resulta de gran efecto, para habituarse á la expresión adecuada; la constitución de una sociedad de debates (*de-bating society*), en la clase, bajo la presidencia del maestro, que ha de limitarse á sugerir asuntos de discusión; pero sin imponerlos.—ADOLFO A. BUYLLA.

ENCICLOPEDIA

SOBRE EL ESTADO PRESENTE DE LOS ESTUDIOS SISMOLÓGICOS

por el Prof. D. Salvador Calderón,

Catedrático de la Universidad de Madrid.

Una de las cuestiones que siempre han interesado más al hombre, tanto al científico como al ignorante, es la de la causa de los terremotos; y sin embargo, quizás ninguna ha permanecido más impenetrable. En la actualidad, la frecuencia, extensión y efectos desastrosos de esas tempestades subterráneas, han excitado nuevamente la curiosidad general hacia la ciencia geológica, y muy especialmente hacia los problemas sismológicos, tan tenaz como ingeniosamente perseguidos por eminentes sabios de dife-

rentes países, y en particular los italianos; pero sus trabajos, dispersos en publicaciones numerosas y respondiendo á aspectos muy variados del problema, son casi imposibles de consultar en la mayor parte de los casos, y menos de unificar en un cuerpo de doctrina. Es, por esta razón, de gran estima la obra que acaba de dar á luz F. de Montessus de Ballore (1), resumiendo en unas 500 páginas las principales conclusiones á que ha llegado la Geología sismológica.

Después de una historia sucinta de las teorías emitidas para explicar estos fenómenos, el autor examina la distribución geográfica de las regiones en que han actuado terremotos, con ayuda de 170.000 observaciones hechas en todo el globo. Define después la sismicidad de un país, basándose en la frecuencia media anual de los temblores de tierra que experimente, ó en la intensidad que en él alcancen. Esta última es difícil de apreciar numéricamente, aunque para ello Rossi, Forel y Cancani han indicado escalas comparativas, pues su aplicación resulta casi siempre ilusoria por falta de datos. Se llamará *sísmicos* á los países en que las trepidaciones del suelo son frecuentes, y á veces desastrosas; *penésísmicos*, aquellos en que se manifiestan en grados diferentes, y *asísmicos*, los no afectados por temblores, ó en que son tan sólo muy débiles y escasos.

Todas las observaciones recogidas relativamente á la influencia sismológica del relieve y de los accidentes geológicos parecen conducir á la importante consecuencia de que «en dos regiones contiguas, por ejemplo, las dos vertientes de un valle, los dos flancos de una cadena de montañas, etc., la más inestable es la que posee el mayor relieve relativo ó absoluto.» Más difícil es determinar la influencia sismogénica de los accidentes tectónicos. Parece, sin embargo, desprenderse como resultado general que, en igualdad de circunstancias, los fenómenos de plegamiento son más favorables á la inestabilidad sísmica que los hundimientos

(1) *Les tremblements de terre. Géographie sismologique.* Avec un préface par M. A. de Lapparent. Un vol. en 8.º, p. v + 475, con 89 mapas y figuras y 3 mapas aparte. París, 1906. (A. Colin, editor.)

de carácter local, y éstos más que las fallas y las fracturas. El factor tiempo interviene también por modo indudable; así es que los grandes plegamientos más viejos del globo, que llaman los geólogos caledonianos, son asísmicos; al paso que los más modernos (alpinos) son esencialmente sísmicos.

El autor critica los mapamundis sismográficos publicados hasta ahora, presentando otros, al parecer más depurados, de cuya comparación con los mapas geológicos obtiene importantes consecuencias; entre ellas, la principal, sin duda, es la independencia de los fenómenos sísmicos y volcánicos. Las bandas más movibles de la superficie terrestre, los llamados geosinclinales, donde los sedimentos se han depositado en más considerables espesores, han sido enérgicamente plegados, dislocados ó alzados en la época terciaria, durante los tiempos en que se formaron las principales cadenas montañosas; éstas encierran casi todas, si no todas, las regiones sísmicas conocidas. También puede formularse como ley general que «la arquitectura plegada de los geosinclinales es inestable, á la inversa de la arquitectura tabular de las áreas continentales, lo cual se ha verificado de igual modo en todas las épocas geológicas».

En capítulos sucesivos, va examinando Montessus las diferentes regiones del globo desde el punto de vista sísmico, recapitulando cuantos hechos y observaciones se conocen de ellas y deduciendo las consecuencias que de todo el conjunto de datos pueden inferirse; pero nosotros renunciamos á seguirle en esta gran peregrinación, y vamos á limitarnos á referir algunas de las consideraciones que le sugiere el geosinclinal mediterráneo, que, además de su importancia, es el que directamente nos afecta.

Más de la mitad de los sismos de que se tiene noticia se refieren á esta interesantísima zona del globo, la cual constituye uno de los rasgos característicos de la faz de la Tierra, desde las épocas más remotas hasta la terciaria, en que ha sido teatro de los más grandiosos fenómenos orogénicos. Son extremadamente inestables, entre otras, las regiones de Java, Sumatra y la prolongación del geosinclinal al pie del Himalaya, cuyo

alzamiento continúa quizás todavía. Toda la arruga alpina, con excepción de su eje cristalino, está sometida á frecuentes sacudidas. Los Apeninos, por ser una de las cadenas más modernas, ya se comprende que serán de las afectadas de preferencia por movimientos subterráneos; y en las costas mediterráneas de nuestra Península y zona berberisca ocurre otro tanto, como consecuencia de los plegamientos terciarios de la Sierra Nevada y de parte del Atlas, así como por el vecino hundimiento marino. Por el contrario, la meseta ibérica es asísmica. La embocadura del Tajo, que si bien no está en el mismo geosinclinal mediterráneo, dista poco de él, fué terriblemente sacudida en el famoso terremoto de Lisboa y con menos intensidad en otras ocasiones.

La consecuencia final que se desprende del copioso arsenal de hechos conocidos y bien comprobados referentes al problema sismológico, es la relación indudable que existe entre los grandes terremotos y los movimientos orogénicos en todos los parajes de la corteza terrestre.

CUESTIONES DE HIGIENE SOCIAL (1)

por D. Arturo Buylla y Alegre.

(Conclusión.)

III

EL ÚLTIMO CONGRESO ANTITUBERCULOSO DE PARÍS

El Congreso de París es una de las etapas de la campaña antituberculosa, y su importancia no necesita ser encarecida; basta saber que en él se reunieron las eminencias médicas de todos los países, y que fueron objeto de sus deliberaciones cuantos problemas se plantean respecto á la tuberculosis.

Francia, la nación altruísta por excelencia, la nación que va siempre á la vanguardia cuando se trata de una obra de civilización, en donde hallan siempre acogida entusiástica las grandes causas de la humanidad; la que tanto ha contribuido á la libertad de todos los países europeos, no podía perma-

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

necer alejada de este movimiento antituberculoso; y con efecto, en ella se habían ya antes celebrado, desde 1888 hasta 1898, varios Congresos de esta clase.

Allí acudieron, llevando todo su entusiasmo por las causas humanas, los célebres Koch, que tanto significa en las luchas contra el enemigo orgánico; Roux, que tantas lágrimas ahorró á las madres con su portentoso suero antidiftérico; Behring, sabio incansable en la guerra al microbio, y que tantas esperanzas promete al infeliz presa de la muerte; Lister, el cirujano de la antisepsia y asepsia maravillosas, y tantos otros.

La gloria mayor de este Congreso está, sin duda alguna, en haber dado un criterio definitivo al entredicho que existía desde los de Londres y Berlín sobre el contagio por la leche, decidiendo que el *bacillus* de la raza bobina y el del hombre significan gradaciones no más, dentro de la misma especie; y de aquí la vuelta á las precauciones que en vaquerías y en privado deben tomarse con la leche que sirve para la alimentación.

Se tomaron acuerdos sobre la alimentación en general, y en particular de los tuberculosos, aconsejando la sobrealimentación prudencial y siempre en relación con las fuerzas del enfermo, puesto que es de capital interés conservar el estómago con todas sus facultades digestibles, no atentando contra ellas, porque no nutre lo que se come, sino lo que se digiere.

Se dió en el Congreso gran importancia al terreno en cuanto á las predisposiciones, sin olvidar aquellas circunstancias patógenas que al bacilo competen.

En opinión de Chorren, la herencia supone mucho para el hijo, y para la madre enferma, que puede peligrar si en su estado de embarazo continuase hasta el final; á cuyas tendencias contestó Buchard de modo elocuente en nombre de la moral y de la ciencia.

Gof se ocupó de la diabetes, como terreno abonado para el tubérculo.

Tratando la debatida cuestión de si el paludismo, el artritismo y los afectos traumáticos pudieran influir en la génesis ó marcha de la tuberculosis, se acordó que son meras complicaciones y nada más.

El diagnóstico precoz de la enfermedad, fué otra de las cuestiones resueltas terminantemente, decidiéndose — sin despreciar los adelantos aportados por el serodiagnóstico, los rayos X, el microscopio, etc.—en pro de los antiguos de auscultación y percusión, con el atento estudio de la vida y marcha del iniciado.

La terapéutica interesa principalmente á esta Sección del Congreso, que acordó aconsejar la triada, que hoy se recomienda: aire, quietud, sobrealimentación.

La sueroterapia, defendida por Maragliano y Marmorek, ocupó la atención de los congresistas, sin que aportaran nuevas esperanzas, y sólo aconsejándola, como la tuberculina, para ulteriores observaciones y como un anticipo á los medios de diagnóstico.

Respecto á las viviendas insalubres, causa tan admitida para las génesis de todos los males infecciosos y contagiosos, y que en la tuberculosis representa papel importantísimo, propusieron, como medida eficaz para destruir los obstáculos que los propietarios urbanos presentan á la acción de la higiene, que los Gobiernos establecieran la expropiación forzosa de las casas que no reúnan las apetecidas condiciones, teniendo en cuenta, para valuar el precio de la finca, su valor sanitario, nada más; dijeron también, que debiera suprimirse todo impuesto, donde exista, sobre puertas y ventanas, y fomentar, por el contrario, la apertura de vanos lo más amplios posibles en los edificios.

Aconsejaron el registro en los Municipios de todas las viviendas, para que se conozca cómo viven en ellas los tuberculosos.

Los Sanatorios y Dispensarios fueron estudiados en cuanto á medios curativos, reconociendo lo difícil de los primeros por su elevado precio, y recomendando los segundos.

La higiene social, con la intervención del Estado, fué muy preconizada.

La segunda sección ha reconocido y sentado, como base de sus acuerdos, hechos tan dignos de tenerse en cuenta como los siguientes: La tuberculosis la contrae casi siempre el niño en el hogar doméstico contaminado. La tuberculosis del adulto es, las más de las veces, una tuberculosis contraída

en la infancia y que ha permanecido mucho tiempo latente é ignorada. La tuberculosis, tanto pulmonar como ganglionar, es más fácil de curar en la infancia que en ninguna otra edad, con tal que se la atienda en seguida. Si así se hiciera en los primeros comienzos de la enfermedad, esta desaparecería, ó por lo menos quedaría sin desarrollarse. De todo ello se deduce que la edad en que hay que combatir más principalmente la enfermedad es la infancia, y que el mayor peligro suele estar en el mismo hogar doméstico y en la desidia de los padres.

A éstos les corresponde, pues, más que á nadie, poner en práctica lo que en este punto ha votado el Congreso; para evitar su negligencia, debida, ya á la miseria, ya á la falta de sentido moral y abnegación, deben intervenir las leyes de un modo inflexible.

Los acuerdos tomados prescriben: mantener la más escrupulosa limpieza y salubridad en la casa; hacer hervir ó esterilizar la leche que ha de darse á los niños; alejar inmediatamente al niño del hogar contaminado y, para que esto puedan hacerlo los padres pobres, crear instituciones para acoger á sus hijos, por el estilo de la «Obra de la preservación de la infancia», fundada en París por el profesor Grancher; por fin, procurar la higiene de la alimentación y la abundancia de aire y luz en las habitaciones y arbitrar medios que hagan asequibles estas ventajas á los más desheredados de la fortuna. En las escuelas, la higiene del local y del material debe considerarse imprescindible, enseñarse al niño la que ha de usar en su persona y aficionarle á la vida al aire libre, al ejercicio físico y á la limpieza más exquisita. A esto pueden añadirse: la vigilancia médica; la separación del niño enfermo, para evitar el contagio de sus compañeros y someterle á la asistencia facultativa; el fomento de las colonias de vacaciones; la práctica del tratamiento por la altitud y la multiplicación de los sanatorios marítimos, cuya acción sobre la pretuberculosis y las tuberculosis externas y ganglionares es de las más eficaces.

Todo, como se ve, fué importante en este Congreso. Pero lo verdaderamente sensacio-

nal, la nota extraordinaria, la dió el célebre bacteriólogo Behring, leyendo una comunicación llena de esperanzas, relativa á la inoculación de un suero ya preparado hasta producir un cuerpo que llama *rest bacillus*, el cual puede ser modificado en el laboratorio, hasta convertirlo en una sustancia amorfa, directamente reabsorbible por las células linfáticas de los diferentes animales.

De este modo, el profesor alemán emplea el elemento bacilar, sin introducir en el cuerpo bacilos tuberculosos vivos, como hasta aquí sucedía, con malos resultados.

Entretanto, Behring declara ser necesario, á su juicio, que otros sabios, trabajando en otros laboratorios, comprueben también la acción terapéutica de su remedio en los animales.

«Ya sabéis—dijo en su comunicación— que, hasta el presente, la tuberculina de Koch, su nueva tuberculina T. R., el suero de Maragliano, el de Marmorek y otras muchas preparaciones señaladas como específicos, habrían tenido, al decir de sus inventores, eficacia preventiva ó curativa; pero sabéis también, que después de ellos, otros observadores no han llegado á obtener tan buenos resultados...

»Yo espero ser más feliz, como espero que los sabios á quienes, después de mi regreso á Marburgo, confíe mi remedio para que experimenten con él, han de obtener en sus laboratorios tan buenos efectos terapéuticos como yo mismo.»

Mucho debemos esperar de hombre tan acreditado como serio; pero no nos dejemos llevar de prematuras ilusiones, ni de comprometedores prejuicios, hasta el extremo de olvidar los sanos consejos de la higiene y de la más rigurosa profilaxia, luchando todos, incesantemente, contra ese enemigo terrible que de continuo nos acecha.

España ha tenido una buena representación en este Congreso, llevando, desde Espina hasta Montenegro, todo su talento y los preciosos datos de sus observaciones para contribuir á esclarecer asunto tan vital.

De nada servirá que el médico se afane, que la ciencia haga esfuerzos para atajar los males, si todos no estamos perfectamente penetrados de esta verdad, que á todas ho-

ras patentiza la experiencia: que el organismo humano no es una máquina hecha para darle cuerda al revés, sino para ser muy cuidada.

LECTURAS Y EXTRACTOS

LA OBRA DE REMBRANDT EN LEYDEN

por M. Tiébault-Sisson (1).

Los comienzos de Rembrandt, los que corresponden al período de vacilación, enérgico en los efectos luminosos, inseguro en la presentación de los asuntos, no se pudieron estudiar de una manera muy clara en la Exposición de Leyden (2); pero un maravilloso retrato del artista mismo, el *Rembrandt con la boca abierta*, enviado por el príncipe Lubomirski, y que debió ser pintado de 1630 á 1632, nos muestra la plenitud de este período. Está ejecutado á plena luz, con una firmeza de pincelada y una seguridad de modelado, que desafían toda comparación. No hay sequedad alguna en este trozo de pintura, cuya luz, aún algo fría, es la misma que alumbrá los rostros de los oyentes y del maestro en la *Lección de anatomía*, fechada en 1632.

El artista, al final de este primer período, ha logrado desligarse de todas las dificultades de la técnica. Sobresale, como los maestros que le precedieron, en el retrato, como Mierevelt, especialmente, en el empleo de la luz viva y franca. Pero ya hay algo más que en Mierevelt: hay lo imprevisto, la novedad, la energía.

Sus antecesores no intentaron nunca presentar la figura humana de otro modo que no fuese de reposo en las actitudes, y éstas, siempre tranquilas, severas, dignas. Rembrandt, á fuerza de contemplar su propio rostro en el espejo, á fuerza de estudiar en él las variedades de gesto y las transformaciones originadas por un fruncimiento de cejas, por una sonrisa, por una contracción de

los labios, ensanchó, más que nadie antes de él, su campo de observación.

Desde 1630 á 1631, Rembrandt había llegado á alcanzar lo que para otros hubiera sido decisivo: el dominio del natural. Mostrábase ya insuperable en esos trozos de pintura en los cuales no hay nada que corregir, ni nada que añadir; en los que todo está expresado sin atenuaciones, pero con una sencillez y una simplicidad de elementos que explican fácilmente la sorpresa causada por estas obras en los contemporáneos del artista, la extraordinaria rapidez con que se difunde su reputación de pintor y el influjo que antes, mucho antes, de haber cumplido los 30 años, llega á ejercer, no solamente sobre un grupo de artistas, sino sobre todos los artistas de su tiempo.

En 1632, Rembrandt tiene 26 años, y este jovenes ya un maestro. Comienza con la *Lección de anatomía*, las composiciones de múltiples figuras y de tamaño natural, y lo realiza con la autoridad de que este cuadro nos da prueba. Pero, desde el punto de vista técnico, aún consideramos superiores los retratos. En Viena, y en la colección Lichtenstein, puede verse una obra, fechada también en 1632, que es extraordinaria maravilla: me refiero al retrato de la hermana del artista, que por suerte figuró en la Exposición de Leyden. Aparece desde el primer momento como una obra singular por la riqueza y la brillantez, por la frescura y la armonía de los blancos y los rosas.

Hállase la retratada casi de frente y el juego de las sombras, apenas perceptible, basta, sin embargo, para dar al rostro su expresión y acento; mientras que la suavidad de los pasajes que relacionan las partes en penumbra con las alumbradas por la luz viva, es exquisita. Sobre la frente inteligente y bombeada que iluminan unos ojos azules de mirada penetrante, caen rizos de cabello rubio, que marcan bellas notas de una tonalidad de oro pálido.

No es posible imaginar todo el esplendor de este cuadro y la inolvidable impresión que deja en el ánimo; impresión tanto mayor, cuanto que el modelo, sin la frescura de su piel y la vivacidad de su mirada, sería un portento de fealdad. Pero esta fealdad se

(1) *Le Temps*, 14 Setiembre 1906.

(2) Celebrada en el verano último. — *N. de la R.*

trasforma bajo el pincel del artista y se convierte en un elemento imprevisto de belleza, superior á la belleza misma: de tal modo es diestra la interpretación, y de tal modo el encanto que de esta interpretación emana es mágico.

De 1632 á 1638, el artista indaga, busca. Necesita renovación, algo nuevo. Y busca lo nuevo en una presentación diferente de las figuras, en un reparto más ingenioso de las luces.

Hacia ya algún tiempo que Rembrandt se había dado cuenta de la diferencia capital que existe, desde el punto de vista del interés, entre las composiciones en las cuales todos los objetos y todos los seres están iluminados por una luz viva, pero igual, y aquellas otras obras donde sólo una parte, la más principal, destaca de las sombras, cuidadosamente graduadas, en las cuales se atenúa, ó se anega totalmente, lo inútil.

Desde la *Andrómeda*, enviada por el doctor Bredius y que sin duda es un prodigio de precisión y de claridad, hasta la *Presentación al Templo*, del Museo de La Haya, media un abismo. Y todavía la ciencia del claro-oscuro es escasa en esta *Presentación*, tan interesante, sin embargo, tan finamente pintoresca y cuya ejecución precede, en algunos meses, á la *Lección de anatomía*. Se afirmará y se completará esta ciencia con sombras, cada vez más transparentes y doradas, en las pequeñas composiciones que ejecuta el artista á intervalos regulares, de 1631 ó 1632 á 1638 ó 1640, pasando por la *Aparición del ángel á la familia de Tobías*, que se halla en el Louvre, hasta llegar al delicado estudio de interior, conocido con el nombre de la *Familia del carpintero*, conservado también en el mismo museo.

La serie de retratos pintados en este período no igualan á la serie de estas bellas composiciones. El artista aparece menos seguro de su arte; la paleta está muy lejos de poseer la riqueza que hemos admirado antes en el retrato de la hermana del artista; el modelado, frecuentemente sumergido en las sombras, no llega á satisfacer. Tal acontece con el retrato del artista mismo, firmado en 1635, que pertenece á la galería Lichtenstein y que figuró en la Exposi-

ción de Leyden. Pero el retrato del padre de Rembrandt, ataviado con traje oriental, que pertenece á la señora May, de Bruselas, y al cual se le puede señalar la misma fecha, es una obra completa. Su interés tal vez es escaso; pero la factura es irreprochable. Se siente en esta obra la mano del artista que sabe lo que intenta, á dónde se encamina, y que no tardará en realizar, por medios más rudos acaso, pero más amplios, todo el programa que, desde el comienzo, se trazó á sí mismo.

Sólo en Amsterdam es posible juzgar con claridad la diferencia que media entre el Rembrandt de esta época y el de la *Ronda nocturna*, fechado en 1642. La marcha ascendente se puede ir apreciando en una serie de retratos de mujeres, de bellísimo carácter, de ejecución firme y sana, pero cuya armonía de color no tiene aún la riqueza ni la amplitud de la *Ronda*. A partir de esta gran obra—arbitraria seguramente, tal vez de una leve incoherencia en la disposición de las figuras y en el reparto de las luces, pero en la que cada trozo, aisladamente, es perfecto—, la manera del artista se ensancha definitivamente. Desde esta obra, el artista renuncia para siempre á las armonías que había utilizado hasta entonces, y en las cuales son elemento muy principal los tonos fríos; ahora, ya no empleará más que esos bellos rojos y esos blancos dorados, en que ha de mantenerse, añadiendo los admirables negros, hasta el término de su carrera.

Las obras que han representado en Leyden la primera parte—1642 á 1657—de este último período, son tan instructivas como decisivas. El retrato del *Hermano de Rembrandt*, propiedad del conde Potocki; el *Padre del cónsul romano ordenando á su hijo triunfante apearse del caballo*, que pertenece á M. Newgass, de Londres; el retrato de *Catrina Hoghsaet*, de que es dueño lord Penzhyn, y *Cristo y la Samaritana*, enviado por el reverendo Sheepshanks, son obras del más vivo interés y de una expresión que domina el ánimo del que las contempla. Insensible á la opinión de sus contemporáneos, ya desde este momento hostil; insensible al aislamiento desdeñoso en que le dejan sus compatriotas, Rembrandt, cuando pinta, con mano

febril, estas bellas obras, no escucha más que su voz interior. A donde esta voz le dice que vaya, va; más lejos, siempre más lejos, indiferente al detalle inútil y aun á la acentuación de la forma, cuando esta forma le desvía de su fin. Únicamente permanece sensible al efecto; lo persigue con decisión implacable y lo sorprende con genial maestría.

INSTITUCION

LIBROS RECIBIDOS

Proyecto de fundación de una Escuela de Educación integral.—Consideraciones dirigidas al pueblo mahonés, por Un Amigo de la Enseñanza.—Mahón, B. Fábregas. 1899.—Don. del autor.

Alcántara García (D. Pedro).—*Teoría y práctica de la educación y la enseñanza*, t. IX. *Organización administrativa de las escuelas y legislación escolar comparada.*—Madrid, Sucesores de Hernando, 1905.—Don. del íd.

Instituto de Reformas sociales.—*La Emigración.—Información legislativa y bibliográfica de la Sección primera técnico-administrativa.*—Madrid, Imprenta de la Sucesora de M. Minuesa de los Ríos. 1905.—Don. del Instituto.

Instituto de Reformas sociales.—*Instituto nacional de previsión y sus relaciones con las entidades similares.—Proyecto de ley.—Información legislativa y bibliográfica y explicación técnica.*—Madrid, Imprenta de la Sucesora de M. Minuesa de los Ríos. 1906.—Don. del íd.

Instituto de Reformas sociales.—*Jurisprudencia de los Tribunales en materia de accidentes del trabajo.*—Madrid, Imprenta de la Sucesora de M. Minuesa de los Ríos. 1906.—Don. del íd.

Instituto de Reformas sociales.—*Legislación del trabajo.—Legislación.—Proyectos de reforma.*—Madrid, Imprenta de la Sucesora de M. Minuesa de los Ríos. 1906.—Don. del íd.

Posada (D. Adolfo).—*Derecho político comparado.—Capítulos de introducción.*—Madrid, Victoriano Suárez, 1906.—Don. del autor.

López Elizagaray (Luis).—*Acción de la escuela primaria en la lucha antituberculosa.* Tres ejemplares.—Santiago, Escuela tipográfica municipal, 1906.—Don. del autor.

Ureña y Smenjaud (D. Rafael de).—*Discurso leído en la solemne inauguración del curso académico de 1906 á 1907, en la Universidad Central.*—Madrid, Imprenta Colonial, 1906.—Don. de la Universidad Central.

Benito (D. Enrique de).—*Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1906 á 1907, en la Universidad de Oviedo.*—Oviedo, Tipografía de Adolfo Brid, 1906.—Don. de la Universidad de Oviedo.

Toulouse, N. Vaschide y H. Piéron.—*Técnica de psicología experimental (Examen de sujetos).*—Traducción española.—Madrid, Jorro, 1906.—Don. de D. R. Rubio.

Ligue girondine de l'Education physique. *Code des lendits du Sud-Ouest. 1899.*—Bordeaux, G. Gounouilhou, 1899.—Don. del Dr. Tissié.

Idem.—*Statuts de la Ligue girondine de l'Education physique, 1906.*—Pau, Garet.—Don. de íd.

Hartzenbusch (D. Eugenio).—*Periódicos de Madrid. Tabla cronológica de los incluidos en la obra premiada por la Biblioteca Nacional.*—Madrid, Aribau y C.^a, 1876.—Donativo de D. G. Flórez.

Zorrilla (D. José) y G. de Quevedo (Don José Hériberto).—*Marta, Corona poética de la Virgen. Poema religioso.*—Madrid, A. Cubas, 1849.—Don. de íd.

Llanos (Fr. Antonio).—*Fragments de algunas plantas no incluidas en la Flora de las islas.*—Manila, M. Ramírez, 1851.—Don. de íd.

Muñoz de Madariaga (D. Juan José).—*Manual de Mineralogía aplicada á la Agricultura y á la Industria.*—Madrid, Estrada.—Don. de íd.

Monet (Luciano).—*Manual de Galvanoplastia y Estereotipia.*—Madrid, Estrada.—Don. de íd.

Casas Barbona (D. José).—*Manual de electricidad popular.*—Madrid, Estrada.—Donativo de íd.

Madrid.—Imp. de Ricardo Rojas, Campomanes, 8.
Teléfono 316.