

BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

Domicilio · Calle de Francisco Giner, 14

El BOLETIN, órgano oficial de la *Institución*, es una Revista pedagógica y de cultura general, que aspira a reflejar el movimiento contemporáneo en la educación, la ciencia y el arte.—Suscripción anual: 10 pesetas en la Península y 20 pesetas en el Extranjero.—Número suelto, 1 peseta.—Se publica una vez al mes.

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

AÑO LVIII.

MADRID, 31 DE OCTUBRE DE 1934.

NUM. 894.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Los centros de interés en la enseñanza primaria, por *D. Agustín Nieto Caballero*, pág. 217.
—Sobre la enseñanza tradicional del latín, por *M. D. Barbelenet*, pág. 222.—El trabajo y las vacaciones en las escuelas primarias y en los Institutos de segunda enseñanza de 37 países, pág. 228.

ENCICLOPEDIA

Madame Curie, por *Lord Rutherford*, pág. 231.
—Impresión sobre la situación de los ciegos en España, por *M. A. M. Milhau*, pág. 234.

INSTITUCIÓN

Notas de excursiones (*continuación*), por *don José M.^o Giner* y *D. José Ontañón*, página 236.

PEDAGOGÍA

LOS CENTROS DE INTERES EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (1)

por *Agustín Nieto Caballero*.

Inspector Nacional de Educación
de la República de Colombia.

En el mundo de los pedagogos se vive hoy dentro del mismo vértigo de ensayos, dentro del mismo equilibrio inestable, que domina toda la vida contemporánea. Viejos procedimientos se hacen actuales bajo nuevas denominaciones, y novedades de ayer no más son llamadas antigüedades por los expertos. Sabedores de que lo más nuevo es también lo que más pronto envejece, ya se trate de modas o de ideas, no deberíamos extrañarnos al ver rechazar

(1) Del libro que prepara *D. Agustín Nieto Caballero* sobre el Gimnasio Moderno de Bogotá.

por los entendidos ciertos sistemas de enseñanza que fueron anunciados por ellos mismos como redentores, días antes. Somos víctimas en nuestro tiempo de todos los males de la velocidad, y cuando se va tan de prisa y el afán de cambiar es insaciable, no se puede ser consecuente.

Para encontrar un camino seguro tenemos que volver al viejo buen sentido, a ese sentido común que ya llamamos todos el menos común de los sentidos, y cuya compañía es esencial para buscar una orientación aun dentro del laberinto de la misma ciencia. ¿Qué importa, en efecto, uno u otro sistema, si el espíritu que los anima es semejante? Las denominaciones mismas carecen de interés primordial. Las gentes se cansarán un día de los términos que han envuelto para nosotros cierta originalidad. Las voces Escuela Nueva, Escuela Activa, Escuela Viva podrán ser reemplazadas por otras; pero esto en nada afectará lo que de ellas quedará viviente: la idea redentora, el impulso vital, que transformó un régimen escolar caduco.

A desvirtuar el sentido del nuevo ideal educacionista concurren muchas de las llamadas Escuelas Nuevas europeas que no son otra cosa que empresas comerciales que explotan ese nombre, grato al oído del padre de familia. Mas sólo, por fortuna, los que en los rótulos ponen toda su fe podrán ser engañados.

Por otra parte, numerosos maestros-inventores se disputan, aun dentro de un mismo país, el campo de los descubrimientos pedagógicos, consiguen una patente de invención para un determinado material de

enseñanza, y aseguran, los unos como los otros, que fuera de él no hay salvación, cuando más bien pudiera pensarse que la paralización y muerte de un sistema recomendable pueden ser determinadas por un material de enseñanza que no admite modificación. Mas esto tampoco ha de alarmarnos. El buen espíritu de la buena escuela flotará por sobre este mar de la pedagogía transitoriamente embravecido.

No es preciso decir más para comprender que un temperamento ecléctico nos haya guiado en el Gimnasio Moderno en la escogencia de nuestros sistemas. Carentes de prejuicios, hemos podido experimentar a un mismo tiempo con las escuelas que nos sirvieron de guía, y en Conferencias y Congresos internacionales hemos tenido la oportunidad de presentar el resultado de esta experiencia como un aporte al estudio de problemas que son comunes a todas las naciones. Como ningún prurito de originalidad nos ha estorbado, hemos podido declarar en todas partes que no somos inventores de ningún nuevo sistema. Tampoco se nos ha ocurrido patentar un nuevo material didáctico. Hemos adaptado lo que ha venido a nuestro conocimiento, y ensayando con una y otra idea, hemos concluido por abandonar o atemperar las unas, y por conservar como fuente viva de inspiración las otras.

Una gran figura inspiradora preside la orientación de la enseñanza primaria en el Gimnasio Moderno. Cuando un hombre no es un sistema, sino una idea, que con el correr de los días evoluciona, se fortifica y avanza, se le puede seguir indefinidamente y con creciente entusiasmo. Tal ha sido nuestro caso con el profesor Decroly. El mismo no ha querido que a sus orientaciones se les llamase sistema. Son orientaciones, nada más, que cada cual puede desarrollar a su manera. Si hemos de llamarles método, ha de ser para recordar que el valor de un método reside en la riqueza sugestiva que él contenga. Los métodos, en todo caso, son siempre transitorios; lo que perdura, cuando hay vitalidad en ellos, es el espíritu que los anima. Cuando el profesor Decroly hizo su

visita a nuestra escuela, encontró que, inspirados en él, siguiendo el curso de sus ideas, estábamos haciendo cosas distintas de las que él hacía, y este hallazgo fué para él, como para nosotros, la sorpresa más grata y la satisfacción más honda. Una copia servil no hubiera dicho nada estimulante al sabio educador, ni ningún beneficio de arraigo profundo habría podido aportarnos a nosotros. La idea decroliana era una levadura, era un fermento, y como tal obraba.

El doctor Decroly, en vez del habitual plan de materias escolares, que nada dicen al espíritu del niño, y sólo logran dispersar su atención, sugiere la concentración de toda la enseñanza en un programa vasto y flexible, que él llama de Ideas Asociadas, y que se desarrolla por medio de Centros de Interés. La iniciativa de esta nueva orientación surgió en el ambiente familiar de la casa del maestro. Los chiquillos empezaron un día a hacer preguntas relacionadas con las frutas servidas en la mesa. Las observaban minuciosamente y querían saber cómo se cultivaban, de dónde procedían, en qué vehículos eran trasportadas... La imagen presente se asociaba así a imágenes lejanas, y el deseo de expresión—contar, dibujar, modelar lo visto o imaginado—vino como complemento natural en los inquietos observadores. La sugestión era preciosa para el psicólogo y el educador. Observar, asociar, expresar: en estos tres fenómenos del pensamiento se cifraban las tres etapas de un programa. Lo importante era indagar cuáles eran las necesidades primordiales del niño, para, de acuerdo con ellas, elaborar el plan que se debía seguir. Hecho este examen, se tomaron cuatro grandes temas—alimentación, lucha contra las intemperies, defensa de los peligros, y trabajo solidario—, y con ellos se trazó el programa de todos conocido.

La observación comprende todo aquello que se refiere al medio en donde vive el niño habitualmente, y que cae bajo el dominio inmediato de sus sentidos: fisiografía de la región; animales, vegetales, minerales, fenómenos de la naturaleza; la

casa, la escuela y la sociedad, el comercio, las industrias, las costumbres. Observar, se ha explicado ya, es más que percibir: es establecer relaciones, comparar, situar la percepción dentro de la inteligencia. No observamos, ni asimilamos, sino lo que nos interesa; es decir, lo que atrae y ordena nuestra atención. De ahí la importancia que tiene el ajustar todo programa teórico a los intereses vitales del niño en sus distintas edades.

La asociación, que se presenta en sucesión tan rápida con la observación, que parece hacerse simultáneamente con ella, comprende el estudio de todo lo que el niño no puede ver porque pertenece a otras regiones—asociación en el espacio, o sea la geografía—o a otras épocas—asociación en el tiempo, o sea historia—. Se comprenderá que lo que para los niños de una región es observación, para los de otra es asociación. Cada medio sugiere, pues, su propio programa.

El niño que ha observado, y que en su mente ha hecho asociaciones de diversa índole, tenderá de manera instintiva a expresar la esencia de su conocimiento. Esta expresión o realización, ya sea gráfica o escrita, o manifestada en una obra manual, o simplemente hablada, es el coronamiento del proceso, y, como tal, constituye el mayor encanto del niño, porque es entonces, y sólo entonces, cuando él se siente creador.

Como se adivina, la idea decroliana se adapta a todas las zonas, a todos los climas, a todas las gentes. El centro de interés jamás carece de vida. Es preciso ver a los muchachos trabajando en una de estas actividades, movidos por una inacabable alegría, para darse cuenta de que tan hondamente penetra en su ánimo el programa que los guía.

Con los centros de interés se evita el que el niño se pierda en el laberinto de conocimientos que está ansioso de adquirir. Obliga él a volver sobre unas mismas cosas, pero para mirarlas cada vez desde un ángulo distinto. Las nuevas observaciones se apoyan en observaciones ya hechas, y así, la repetición de determinados concep-

tos, que es necesaria cuando se quiere marcar una huella profunda en el espíritu, va afirmando cada vez el raciocinio. La atención se mantiene animosa, porque si da vueltas en torno de un asunto, es para descubrir nuevos aspectos de él, es para conocerlo mejor. De esta manera se hace evidente que el centro de interés será tanto más eficaz cuanto mayores sean los puntos accesibles a la observación directa y más en armonía esté con los intereses momentáneos del niño.

Para el desarrollo de esta orientación de la escuela decroliana, de la escuela activa en general, creemos que difícilmente puede encontrarse un medio más propicio que el de un país como el nuestro, en donde la diversidad de climas permite observar los más variados aspectos de la naturaleza, y en donde el contraste entre los sistemas primitivos y los más avanzados es constante en todos los aspectos de las actividades humanas.

Veamos algunos ejemplos:

Con un grupo de veinte chiquitos hemos ido a un trigal. Estamos estudiando la alimentación, y hemos comenzado por la observación de los cultivos que encontramos cerca de nosotros en la altiplanicie, a 2.600 metros sobre el nivel del mar. Queremos ver primero los sistemas primitivos, y antes de pensar en las grandes maquinarias que siembran, siegan y trillan, hemos ido a la estancia de un modesto labrador. Allí tenemos delante de nosotros el hombre que rotura la tierra con el primitivo arado de púa. Le seguimos en toda su faena, y vamos luego, a través de los sembrados, tal como si siguiéramos las diversas etapas de la civilización, hasta la hacienda, en donde encontramos la máquina que realiza la labor de centenares de obreros.

Como carecemos de estaciones, y, debido a ello, podemos visitar en días sucesivos el campo en donde se siembra y aquel en que la cosecha se recoge, seguiremos de igual modo, como otros sólo pudieran hacerlo en una cinta cinematográfica, todo el proceso de la naturaleza. Conoceremos los abonos, los sistemas de riego, las defensas

de los cultivos. De boca de los campesinos oiremos las cosas que les dicta su arraigo a la tierra, cosas muy a menudo sabias, originales y profundas. Vendremos a la ciudad, para visitar los molinos; miraremos cómo se hacen los trasportes, y qué trámites tiene el mercado de las harinas. La visita a una panadería servirá de remate a nuestro estudio.

En el curso de sus correrías, los muchachos han apuntado ciertos datos, han tomado instantáneas fotográficas, han hecho croquis, han recogido espigas, granos, harina, y con todo ello harán las reseñas particulares y el cuadro colectivo, que les llenará horas enteras de intenso laborar. Harán más: ellos mismos querrán lanzarse en la bella aventura de fabricar un pan. No será éste, ciertamente, el pan tierno que ellos han comido en la mañana; pero será su obra, y la satisfacción de haberla realizado—la alegría de ver coronado su esfuerzo—será tan grande, que podrá engañar al paladar... Harán todavía más: sembrarán en bocales de cristal semillas de trigo, y asistirán cada día al proceso maravilloso de la planta que hunde sus raíces en busca de los jugos nutricios de la tierra, y lanza su tallo hacia afuera, hacia la luz y hacia el aire libre, para ofrecer al hombre el fruto necesario a su subsistencia.

No se hablará sino del trigo en todos estos días. De pronto, con motivo de un pretexto cualquiera, de unas fotografías, pongamos por caso, que el profesor desliza en la clase, se ha comenzado a tratar de la Argentina, la gran productora de trigo. La Argentina será entonces la preocupación del momento. Comparaciones de productos, estadísticas, progreso de la nación: un grano de trigo ha hecho florecer todo esto en la mente de los veinte chiquillos que unos días antes nada sabían de la República hermana. Un momento llegará más tarde, en la segunda enseñanza, cuando al hacer el estudio *serio* de la geografía y de la historia de la Argentina, todos esos muchachos sentirán que una emoción se pone en pie para recibir los nuevos conocimientos: son los recuerdos de la niñez que salen al encuentro de la nueva infor-

mación que llega... Y así ocurrirá con las demás naciones, y con las diversas ramas del saber.

Otro día hemos bajado, en unas cortas horas de animosa marcha, mil quinientos metros de la altiplanicie—ya no tenemos 15 grados de temperatura, sino 20—y estamos en el corazón de un cafetal. Allí permaneceremos varios días. Necesitamos estudiar los semilleros, las condiciones del terreno para el trasplante, el sombrio que requiere la plantación, el deshierbe, la poda, la lucha contra los insectos y parásitos dañinos, las faenas de la cosecha, los sistemas de que se vale el pequeño productor, y las grandes máquinas que descerezan, lavan, secan, escogen y pilan el grano. Todos estos interesantes procesos serán observados minuciosamente, desde la preparación del almácigo hasta el momento en que los sacos que llevan la cosecha al exterior salen de la hacienda. La asociación de ideas se hará ahora con el Brasil, el gran productor de café, y también con los Estados Unidos, la nación adonde va nuestra cosecha, y de donde nos vendrán, en cambio, máquinas y artículos que nosotros no manufacturamos o no producimos en suficiente cantidad.

De regreso a la escuela, no se hablará por muchos días sino de las cosas relacionadas con el café. El café será la idea-eje de toda la actividad escolar. Geografía de Colombia, composiciones, cálculos, dibujos, pequeñas investigaciones de la más variada índole, irradiarán de este mismo punto, y todas las preocupaciones confluirán a él.

Los cuadros colectivos sintetizarán toda esta labor. Dividido el trabajo por grupos, responsable cada cual de hacer un determinado aporte, el conjunto presentará una tan variada y rica información, que a sus mismos autores sorprenderá gratamente.

Todo esto se encadena normalmente dentro del procedimiento que seguimos. Lo visto en las plantaciones nos lleva, sin transición, a otro gran centro de interés: los trasportes. ¡Qué de observaciones haremos! ¡Cuántas jiras de estudio nos aguardan!

Un grueso volumen podría llenarse con

la descripción del vasto programa de Centro de Interés que nos ha permitido concebir y realizar felizmente el medio que vivimos. El contraste es un asombroso medio de enseñanza, y Colombia, lo hemos visto, es un país de contrastes, como lo son por lo genral todos los países de nuestra América.

Por el momento no será preciso abundar en más ejemplos. La esencia de los Centros de Interés podemos ya concretarla así: actividad inteligente y no mera agitación. Acaso no sobre repetir que para la formación espiritual importa mucho más la manera cómo se adquiere un conocimiento que el conocimiento mismo. Más no es que el aprendizaje sufra al ser presentado dentro de esta preocupación. Es todo lo contrario: se recordará siempre mejor aquello que ha movido nuestro interés y que se ha enriquecido por asociaciones múltiples. Lo primordial en todo caso es que el trabajo tenga un sentido, un valor para quien lo ejecuta. Cuando tal es el caso en una colectividad escolar, los muchachos se mantienen activos y dichosos. Cumplen su función humana: experimentan, discriminan, adquieren el sentido de la responsabilidad, acrecientan con cada esfuerzo su poder creador.

No nos cansaremos de insistir sobre la necesidad de que el niño construya sus propios conceptos, y no los reciba ya hechos del maestro o del libro. La conferencia como sistema escolar ha de ser reemplazada por la experiencia viva. Ya estamos más allá de las lecciones de cosas. Las lecciones de cosas fueron una transición entre la memorización mecánica de la escuela antigua y el trabajo manual y mental de los centros de interés. Con las lecciones de cosas ya no había el completo divorcio con la realidad; el muchacho veía las cosas; pero no en función, sino en su forma estática, y todavía no le era permitido trabajar con ellas.

No obstante, con el nombre de centros de interés se siguen dando conferencias, se sigue viviendo en esa etapa retardada de la evolución educacionista. “¿Habéis visto —dicen algunos maestros a sus alumnos—

cómo se hace un ladrillo, cómo se construye una mesa, cómo se imprime un diario?”; y antes de oír la respuesta, que las más de las veces sería negativa, y en vez de salir con los muchachos en busca de la realidad, los inspirados conferenciantes irrumpen con su clásico “Os lo voy a contar”, y ya no hay quien los detenga en su erudita exposición... Aquello, como se comprende, es todavía peor que las lecciones de cosas y nada tiene que ver con los Centros de Interés. El Centro de Interés es, ante todo, una ocupación, un pretexto de ejercitar las manos y el cerebro. Escuchar es el último término de esta actividad. Con los Centros de Interés, el niño aguza la mirada y la reflexión, aprende a documentarse, adquiere un método de trabajo. Idiomas, geografía, historia, ciencias naturales, matemáticas: todo es uno en el estudio. Los más diversos conocimientos toman así cohesión dentro de una misma disciplina mental.

Ahora bien, en manos inhábiles nada de esto será cierto. No hemos de olvidar que el método no es más que un instrumento, y que el instrumento vale más o vale menos, según el obrero que lo emplea. Si en los Centros de Interés el maestro hace por su cuenta el trabajo cerebral que debiera hacer el alumno, caemos de nuevo en la vieja rutina; volvemos a la enseñanza convertida en un muestrario; mejor en un mosaico de conocimientos que en nada se ligan los unos a los otros y cuyo encadenamiento tan sólo es aparente.

A veces enternece ver las cosas que se hacen, devotamente, con el nombre del doctor Decroly. Se ha llegado hasta a estampar en algún programa la *asignatura* “Lecciones Decroly”. Una asignatura más dentro del plan desarticulado de la vieja escuela. Si el sabio profesor hubiera conocido estas cosas, habría tenido razón para exclamar: “Líbrame, Señor, de mis amigos, que de mis enemigos ya sabré defenderme”.

SOBRE LA ENSEÑANZA TRADICIONAL DEL LATÍN (1)

por M. D. Barbelenet.

¿No parece un artículo perfectamente inútil el dedicado a la enseñanza tradicional del latín? ¿Es que no conocen todos los profesores esta enseñanza? ¿No la practican casi todos ellos, incluso algunos principiantes que se creen muy revolucionarios, porque, en algunos detalles, no proceden enteramente como los demás? ¿No es, por otra parte, paradójico pedir que lo haga un profesor viejo, que, como los soldados, cuenta todas las mañanas los días que lo separan de la libertad? ¿No expondrá los métodos que se aplicaban a los abuelos de sus últimos alumnos, en vez de los que convienen a nuestra época? ¡Ay! El viejo maestro fué también revolucionario en sus comienzos; pero pronto los hechos vinieron a destruir sus ilusiones y, cuando mira los cuadernos de sus primeros tiempos—que conserva y de los cuales se sirve a veces—, se pregunta si no cometió una locura en encargar a alumnos de quinta y sexta trabajos tan largos y tan erizados de dificultades..., y, sin embargo, algunos los hacían bien.

Cuando dió su primera clase, hace 40 años, la enseñanza del latín había sufrido una pérdida: no se hacían ya versos latinos. Posteriormente, hubo de abandonar una nueva posición, la de la redacción latina, y ahora defiende trabajosamente y sin gran convicción de muchos profesores, el tema, por lo menos, el tema literario. Ya no exigimos a los muchachos que escriban en latín; nos contentamos con que entiendan a los autores lo suficientemente para tomarse interés por ellos.

¿Por qué medios la mayoría de vosotros cree que pueden llegar a esta meta y, sobre todo, mediante qué ejercicios los profesores de Gramática esperan que sus alumnos lleguen a leer obras latinas, de una manera provechosa, en las clases superiores? Tal es el objeto de las presentes reflexiones.

Digamos, ante todo, que, contra lo que piensan muchos detractores de nuestros estudios, llegamos ahora a hacer comprender rápidamente a nuestros alumnos muchas cosas que los maestros de mi época de muchacho no me dijeron nunca. La enseñanza de la Gramática, tal como se hacía entonces, estaba llena de graves errores. Estoy seguro de que ninguno de mis profesores—hasta la retórica superior—me hizo nunca observar que un presente de condicional se podía traducir en latín por un presente de subjuntivo, y que un pretérito imperfecto de subjuntivo latino podía corresponder a un pretérito de condicional. En métrica, si sabía escandar y analizar exámetros y pentámetros, no tenía sobre el verso yámbico otras nociones que las adquiridas en una lectura personal de Quicherat. Las mismas explicaciones se limitaban a la comprensión puramente verbal del texto. ¿Quién me dijo nunca que el lobo de Fedro es un lobo de dos patas, cuyo nombre se pronuncia en un prólogo? ¿Quién me hizo notar, a propósito de la bonita fábula del hermano y la hermana, que éste es uno de los escasos textos antiguos en que se habla de los niños, por lo menos de niños que no son héroes trágicos? Si mi venerado maestro, Alberto Cahen, el mejor preparador de alumnos que he encontrado en mi vida, llegaba a hacernos traducir hasta doscientos renglones seguidos, jamás se entretuvo en hacernos observar que algunos pasajes pueden traducirse de varias maneras muy diferentes y otros son verdaderamente ininteligibles. Nosotros no le llamábamos la atención sobre ello, porque no apreciábamos estas dificultades. Yo, en cambio, veo muchas veces que mis alumnos de cuarta me indican, en los relatos de César, lagunas o contradicciones; esto quiere decir que penetran en los textos más profundamente que nosotros lo hacíamos a su edad.

¿Mediante qué ejercicios pueden ayudarles en esto los profesores?

Reconozcamos, ante todo, que, en un punto importante, apenas hemos hecho progresos sobre los profesores de nuestra edad juvenil. No se ven en nuestras clases mapas, grabados, reproducciones en yeso. Evidentemente, esto obedece, en gran par-

(1) De la revista *L'Education*, número correspondiente a enero de 1934.

te, a que los profesores han acostumbrado demasiado a nuestro espíritu a la abstracción; también, quizás, a dificultades económicas; pero la verdadera causa es que, muy frecuentemente, las colecciones desaparecen durante las vacaciones y aun de un sábado a un lunes. Nuestros alumnos tienen muy desarrollado el espíritu destructor, para que se pueda dejar a su disposición objetos de algún valor.

Para formar a nuestros jóvenes latinistas, no tenemos, pues, otros medios que los que utilizaron nuestros antecesores: lecciones, trabajos escritos y explicaciones.

I

Las lecciones pueden ser de tres clases: de gramática, de vocabulario y de textos.

La enseñanza del latín no se acomoda, en mi sentir, al método directo. Este se aplicó ya en el siglo XVI e, indudablemente, lo fué mucho antes; pero siempre se ha acabado por renunciar a él. El método directo, tal como se practica en la enseñanza de las lenguas vivas, parte de lo concreto. Los alumnos aprenden primeramente el nombre de los objetos que ven todos los días. Ahora bien; nosotros ignoramos el nombre que tenían en latín la mayoría de estos objetos; pero aunque lo supiéramos, casi nunca lo encontraríamos en los textos. Por el contrario, ¿sabemos a a qué se aplican con exactitud la mayoría de los términos que conservamos de los autores técnicos? Nada más fácil que traducir palabra por palabra el *De re rustica*, de Catón; pero tampoco nada más estéril. Los autores que han de manejar nuestros alumnos desde el principio, expresan casi siempre ideas abstractas, bajo formas bastante complicadas. Es necesario, por ello, que los muchachos aprendan, desde los primeros días, paradigmas y algunas reglas de sintaxis.

Hay, por otra parte, una diferencia capital entre el latín y el francés, diferencia sobre la cual no han reflexionado muchos maestros nunca. Un nombre propio, *Pedro*, y un nombre común, *lobo*, se con-

ciben fácilmente en francés como aislados, fuera de toda frase, y, por lo tanto, sin funciones. Por el contrario, *Petrus, lupus* son nominativos, es decir, sujetos, activos o pasivos, o bien atributos. Por lo mismo, sólo se conciben bien en oposición a otras formas del sustantivo, y así, hay que estudiarlos como elementos de un paradigma del que no se les puede aislar sin violentar la realidad. Por otra parte, no se les puede considerar más que como elementos de una proposición, que puede ser bastante complicada. Aunque las relaciones entre las diversas formas de un verbo son menos diferentes en el latín que en el francés escrito, es preciso, no obstante, que los alumnos se persuadan de que la diferencia entre *yo amo, tú amas... ellos aman* se expresa en francés por el pronombre-sujeto, mientras que en latín lo está por desinencias, a veces imposibles de analizar. Tienen, pues, que aprender muy pronto los sistemas de las formas.

¿Quiere esto decir que no se puedan facilitar estos comienzos? He aquí cómo creo yo haber llegado a resultados bastante buenos en sextos cursos, todos muy mediocres, salvo uno.

El primer día comienzo por la conjugación del perfecto. Digo a los alumnos que todos los perfectos, sin excepción, se conjugan de la misma manera. Con esto admiran la sencillez de la lengua, que les entretiene, al cabo de breves instantes, en conjugar de corrido perfectos latinos; luego, y después de haber escrito en el encerado algunos perfectos, cinco o seis, les hago traducir formas personales aisladas—tema o versión. A continuación viene el pluscuamperfecto activo, y, utilizando para el caso las ideas de Bopp (sin hablar de él, por supuesto), les digo que, al mismo tiempo, han aprendido el imperfecto del verbo ser. Otra vez es el infinitivo y el imperfecto de subjuntivo, y, al cabo de dos horas de latín, se traducen con gran facilidad formas tan cómicas como complicadas, por ejemplo, “quisistis que saliéramos; no habríamos querido que saliérais”, y estas divertidas formas no se les van de la memoria. En los primeros días, multiplico

los análisis gramaticales, insistiendo en hacer que distingan el complemento directo del atributo (1).

Sólo después de conseguido esto, es cuando comienzo las dos primeras declinaciones sin separar el sustantivo del adjetivo. Cuando ya están suficientemente sabidas, les hago traducir frases en las cuales las mismas palabras toman, sucesivamente, diferentes funciones. Después de esto, vienen *is* y *qui*. Volviendo a la conjugación, hago aprender los perfectos y pluscuamperfectos pasivos—lo cual supone el presente de *sum*—y hasta después de varias semanas no comienzo la tercera declinación. Pasados varios meses, cuando se ha estudiado, no solamente los verbos, sino la mayor parte de las declinaciones pronominales, es cuando estudian la cuarta y la quinta declinación. Siempre me exigía a mí mismo no seguir el orden de las gramáticas—libros de los cuales me servía lo menos posible, por permitirlo el horario de entonces, más amplio que el de ahora—, sino el de las dificultades y las necesidades crecientes. Las lecciones eran siempre muy cortas y muy sencillas y podía dar para repasar las palabras estudiadas en la clase del día.

En la quinta volvía a la gramática de una manera un poco más seguida, estudiando las irregularidades, dejadas a un lado sistemáticamente el primer año. La sintaxis, apenas desbrozada en la sexta y aprendida más por experiencia que por teoría, llegaba a ser objeto de una enseñanza regular.

Hace varios años que estoy solamente con la cuarta. Al principio doy tres lecciones de gramática por semana: una de declinaciones, otra de conjugaciones y otra de sintaxis; las dos primeras no se dan más que durante una parte del año—desgraciadamente las formas necesitan revísarse varios años seguidos— y después se sustituyen por lecciones de sintaxis más

frecuentes o por listas de verbos irregulares, familias de palabras y algunas veces por palabras agrupadas según su sentido.

Contra la opinión de muchos maestros, confieso que no doy importancia a estas lecciones de vocabulario, salvo en sexta o quinta, y no he podido nunca llegar a un método que me satisfaga más. Al final, se agrupan las palabras según, su forma, para los ejercicios de declinación y de conjugación. Ciertamente que es útil antes de explicar Fedro, hacer que se aprendan los nombres de los animales, y antes de comenzar César, enseñar los principales términos relativos al ejército y sobre los cuales ciertas ediciones carecen de datos suficientes; pero, ¿sería útil un estudio de este género para Cicerón, en el cual las palabras tienen a menudo un sentido demasiado flotante, a menos que se precise con las palabras griegas que traducen? En cuanto a la familia de las palabras, comienzan por interesar mucho a los muchachos; pero en seguida se cansan al ver que les falta simetría, dado que no se quieren cargar su memoria con palabras que no se encuentran casi nunca.

En cuanto a las lecciones de los textos, con gran sentimiento por mi parte, casi nunca he tenido tiempo de hacerlos aprender en la cuarta; y, sin embargo, interesan a los alumnos. He visto alumnos de tercera recitar más fácilmente los versos latinos que los franceses.

Trabajos en casa.

Ante todo, ¿qué proporción debe establecerse entre los ejercicios hechos en clase, bajo la intervención y a menudo con la inspiración del maestro, y los que ha de hacer el alumno fuera de su presencia, y que frecuentemente hacen los padres o los pasantes? Aunque por esta misma apreciación parece que los condeno, les concedo, sin embargo, el mayor espacio material y moral en mi curso. Dado el número de materias que nuestros alumnos tienen que estudiar, el profesor de latín, encerrado en su horario, se ve obligado a establecer un compromiso más o menos logrado

(1) Les digo que el sujeto, más el atributo, son una sola cosa, mientras que el sujeto más el complemento directo, son dos. No recuerdo haber leído en ninguna gramática distinción tan sencilla.

entre dos concepciones de la enseñanza. La primera es la que he visto aplicar en los gimnasios humanistas alemanes: alumnos relativamente poco numerosos, cribados por exámenes implacables, permanecen muchos más años y muchas más horas que entre nosotros bajo la dirección de un maestro que sigue de cerca los trabajos que se hacen lo más a menudo en clase y obtiene una mayoría de ejercicios honrados y casi idénticos. A la larga, estos alumnos llegan a traducir de una manera suficientemente aproximada pasajes de una longitud y de una dificultad que exceden, con mucho, de nuestras versiones de bachillerato. El segundo es el de nuestra vieja enseñanza francesa de antes de 1880 y, sobre todo, de 1902. La tarea esencial del profesor era comprobar lo que los alumnos habían hecho fuera de su vigilancia; les exigía, ante todo, personalidad y perfección de detalle, y se resignaba fácilmente a un desperdicio de tiempo formidable. El trabajo era lo esencial. El ejercicio escrito era casi lo único que se estimulaba; la explicación, a menudo improvisada, era completamente secundaria. Aunque esta concepción ha sufrido grandes embates por la reducción de los horarios y por el carácter más científico que se ha dado a la enseñanza, es todavía la que goza el favor de los padres y de los alumnos. Estos están mucho más orgullosos de un ejercicio escrito bien hecho que de una explicación lograda; a aquéllos les gusta comprobar—o hacer—estos ejercicios, y casi siempre juzgan al maestro con arreglo a ellos, no sin razón. Las cualidades esenciales del espíritu francés: finura, sentido crítico, gusto por la perfección del detalle, en una palabra, personalidad, se manifiestan mucho más en una composición escrita que en una explicación.

Una razón práctica impulsa, por otra parte, a conceder gran importancia a los trabajos escritos, hechos en casa, incluso a los profesores que más repugnancia sienten por ellos: la falta de tiempo en la clase. El recitado de las lecciones y la explicación de los autores no deja tiempo para hacer ejercicios un poco sólidos. Tienen, pues, que

aceptar este sistema, a pesar de los inconvenientes pedagógicos que ofrece, inconvenientes entre los cuales incluyo la fatiga, cuando se trata de alumnos concienzudos.

Los trabajos escritos pueden ser de tres clases: ejercicios de formas, temas y versiones.

Muchos profesores condenan los primeros: estiman que se hace perder el tiempo a los alumnos exigiéndoles ejercicios de conjugación o declinación (1).

Estos hablan pensando demasiado en el alumno de tipo auditivo; ahora bien, hay no pocos muchachos que no tienen más que la memoria visual, y éstos retienen con facilidad lo que han escrito con cuidado. (Esto quiere decir que hay que exigir en tales ejercicios una forma impecable.) Por otra parte, he encontrado en mi carrera algunos alumnos, uno de ellos verdaderamente extraordinario, que no llegaba a pasar de un cero en el recitado de las lecciones de los libros de texto y que conseguían aprenderlas copiando sencillamente el texto dos o tres veces.

El análisis de las formas gramaticales, sobre todo de las formas verbales, es asimismo un ejercicio muy útil para los alumnos de espíritu lento, pero metódico, que en clase no harán más que ejercicios en blanco o que dejarán siempre la palabra a sus compañeros que tengan más vivacidad.

Claro es que estos trabajos sólo son convenientes para los primeros años. El tema y la versión, por el contrario, son ejercicios esenciales para todas las clases.

Confieso que lamento la desaparición total de la narración y del discurso latino. Estos ejercicios conducían—por razones completamente opuestas—tanto a los perezosos como a los mejores alumnos, a expresar directamente su pensamiento en latín, sin recurrir al diccionario, y, por lo mismo, a realizar una selección consciente entre las diferentes maneras de expresar, en

(1) No hay que confundir estos ejercicios con los que se hacen en clase improvisadamente, y que no son más que lecciones de una forma un poco especial. Excelentes en sí, tienen el inconveniente de exigir mucho tiempo.

una lengua extranjera, sus ideas personales.

Los alumnos de tipo medio, que comenzaban por escribir un deber francés, sustituían la composición por un tema que desarrollaban mejor que otro cualquiera, porque era más sencillo y comprendían mejor su sentido. Hasta donde puedo fiarme de recuerdos que se remontan a cincuenta años, yo hacía muchas menos faltas materiales escribiendo latín de mi invención que traduciendo el francés de otros. Pero es inútil prolongar estas lamentaciones: los horarios que se nos imponen excluyen trabajos de esta magnitud.

Y, sin embargo, el tema literario no me parece que da resultados serios, más que cuando se trata de traducir autores del siglo xvii o Rousseau, cuya frase es latina y cuyo vocabulario está todavía muy cerca del latín.

Al comienzo de mi carrera (1895-1900), mis alumnos de tercera en el liceo de Laon, me hacían temas extremadamente vulgares, aunque correctos en general; pero me horrorizaron los resultados obtenidos en Rouen, en 1918-19, en una primera-A, que, sin embargo, era muy buena. Este ejercicio inspiraba a los alumnos una aversión invencible. Muchos, buscando el giro elegante, olvidaban las concordancias. Los más reflexivos se asombraban de no poder (habrían debido decir, en verdad, de no saber) aplicar las reglas que encontraban tan a menudo en los autores latinos. Les entraban ganas de reír cuando tenían que poner el nombre de algún objeto material. Encontraban, pues, entre su propia lengua y el latín, una diferencia mucho más grande que sus condiscípulos de veinte años. ¿Qué no sería ahora? (1).

Por esto, en mi cuarta he renunciado totalmente a ese ejercicio, y aun en tercera, durante el segundo período en que estuve encargado de aquel curso (Tourcoing, 1901-1907), modificaba el texto de los autores clásicos, para introducir en ellos

(1) Mi difunto colega, M. Labouesse, me dijo en una ocasión que los temas latinos de la oposición general eran casi todos muy vulgares.

ejemplos de las reglas, que obligaba a estudiar. En cuarta, rara vez pongo temas seguidos de este género. En general, doy frases aisladas, para la aplicación de las reglas aprendidas, que, por otra parte, hay que indicar al margen. Otro ejercicio que interesa más a los alumnos tiene por objeto el enseñarles que una misma forma latina (ablativo absoluto — *Sicilia amissa erat Hamilcari dolori, pessimus quisque*, etcétera), puede traducirse al francés de muchas maneras, y a la inversa. Los temas distan mucho de ser buenos; los menos dotados, cuando encuentran un giro en un texto latino, llegan a reconocerlo.

El tema concebido así no es más que una preparación para la versión, que sigue siendo el ejercicio escrito por excelencia y, además, el que se hace mejor. Pero para cada clase, la versión ha de ser, a mi juicio, un trabajo diferente. En sexta debe ser pura cuestión de gramática. Si el profesor da un texto seguido, debe arreglarse para hacer que en él entren las formas y las reglas ya estudiadas. A pesar de que esto me ha valido la censura de un inspector general, no dudaría en componer uno para este objeto.

En quinta, se debe acostumbrar al alumno a desentrañar otras proposiciones y a verterlas de una manera absolutamente correcta. El orden de las versiones debe ser también impuesto por el de los conocimientos gramaticales.

En cuarta, el alumno debe saber ya suficiente latín para interesarse en el asunto de la versión, comprender el sentido de un recitado y el alcance de un texto moral. Además, debe haberse habituado poco a poco a escoger varios procedimientos de traducción y enseñársele a servirse, como cosa excepcional, de un diccionario bastante grueso. El profesor, por tener que ocuparse menos de graduar la dificultad de los ejercicios, está mucho más libre para la elección de textos.

A partir de la tercera, es cuando la versión debe tomar su verdadero carácter y distinguirse en absoluto de la explicación. En este último ejercicio, el traductor se sujeta al pensamiento del autor estudiado;

la traducción que da no es sino un comprobante de que este objeto se ha realizado; desde el momento que se está seguro de haber comprendido un pasaje, es necesario continuar, para seguir hasta donde sea posible, la marcha de este pensamiento. Habrá de ser lento para traducir a Cicerón, teórico, y rápido para traducir a Cicerón en sus discursos. La versión, por el contrario, consiste (en cuanto se sabe bastante latín para ello) en hacerse dueño del texto, para dar al pensamiento que expresa la forma francesa más justa, más coherente y más elegante que nos sería posible si aquél procediese de nosotros mismos. Parodiando el verso famoso de Chénier, se podría decir que consiste en hacer una frase francesa sobre un pensamiento antiguo. La traducción literal no es más que la armazón indispensable al edificio del buen francés. Ese buen francés rara vez podrá ser satisfactorio en el trabajo de un solo alumno; pero se llega con facilidad a un buen resultado yuxtaponiendo primero y combinando después las traducciones mejores. Lo que no se ha podido encontrar en los trabajos entregados se hará que los alumnos lo busquen en la clase. Señálese a un pequeño grupo una frase, para verterla del modo más perfecto posible, y se verá el escrúpulo, la precisión, la elegancia que hará nacer la emulación. Es verdad que se empleará un mínimo de hora y media para corregir una versión de veinte líneas, y el profesor saldrá muchas veces agotado de un trabajo tan intenso. Pero esto es, quizás, lo más interesante que hay en nuestra profesión.

Una versión así comprendida implica un diccionario grande para guiar la elección de los alumnos, y la corrección de los trabajos debe atender más a los aciertos que a las faltas, y que el profesor debe tener un repertorio copioso, para que no se utilicen los ejercicios de años anteriores.

III

Aunque la explicación sea, como dicen las Inspecciones, el ejercicio esencial de la clase, sólo hablaré de ella brevemente,

ya que la cuestión ha sido discutida de una manera profunda por la Sociedad de Estudios Latinos y, después, en el Congreso de la Asociación Guillermo Budé, de Nimes. Yo debería, sin duda, haber procurado aplicar algunos de los métodos propuestos; pero no se cambia de manera de pensar a los 64 años. Por otra parte (sin duda por pereza de espíritu), he creído comprobar en otros, como en mí mismo, que se aplican muy mal los métodos que nos vienen de fuera. Me limitaré a decir muy brevemente lo que hacía en cuarta.

Contrario, por mi experiencia de alumno, a las explicaciones largas y superficiales, de las que no queda casi nada en la memoria, no doy, para preparar, más que quince o veinte líneas dos veces por semana. Estos trozos se analizan por los alumnos en el cuaderno. En clase exijo una traducción literal muy ajustada, procurando, todo lo más posible, seguir el orden del latín. Si la frase es complicada, la traducción literal va precedida de una descomposición de la frase en proposiciones, a veces hecha en el encerado. Si la frase es difícil, la hago repetir una vez, y, en ocasiones, dos. (¡Desgraciado de aquel que esta vez no lo haga impecablemente!) En cuanto al francés, no exijo más que una cosa: que sea correcto. A veces, dicto un trozo, completamente improvisado, y que quizás no admitiría un buen alumno, si fuese producto de una versión: basta que exprese bien el orden de las ideas. Generalmente, si quedan algunos minutos después de la explicación, los dedico a ejercicios de gramática o de vocabulario (por ejemplo, traducir palabras, a libro cerrado, o encontrar sustantivos o adjetivos a un verbo dado, si es que no tengo que hacer un comentario sobre el fondo).

Siento mucho que los últimos programas hayan abreviado de tal manera la lista de los autores y casi desterrado los textos completos. Es abusar de la confianza de los alumnos hacerles juzgar a los autores por extractos cuya selección pueden tildar, con motivo, de parcialidad o de pereza.

Creo, para terminar, que con demasiada frecuencia me he abandonado, hasta el pun-

to de confundir la enseñanza tradicional del latín con mi propia enseñanza. Verdad es que me ha parecido, hablando con mis colegas, que la mayor parte de los profesores de mi edad, y aun un buen número de los que podrían ser mis hijos y hasta mis nietos, hacen, poco más o menos, lo que yo hago. Tengo, pues, derecho a decir, en mi defensa, que el *yo* es más manejable que el *se*, y que aquellos a quienes escandalice el pronombre personal no se equivocarían mucho sustituyéndolo por el impersonal. Ahora bien; si yo estuviere equivocado en mi apreciación, tendré que confesar que al pecado de presunción he añadido el de ignorancia. La longitud de este artículo me defenderá, tal vez, de la acusación de pereza.

De todas maneras, sólo en mi propio nombre me permitiría estimar el valor de los resultados a que llegan, en conjunto, los profesores que enseñan latín a los muchachos actuales, por procedimientos tradicionales. Repito que hay ejercicios anticuados; pero son los más artificiales. Los resultados de los que subsisten desesperan a menudo al profesor, cuando los compara con sus esfuerzos. Pero nuestros alumnos, mucho más nerviosos que nosotros lo éramos a su edad, y con muchas más cosas que aprender que nosotros, conceden mucha menos importancia a los trabajos escolares y se apasionan, en cambio, por cosas que no habrían inspirado a la casi totalidad de entre nosotros más que un soberano desprecio. He sospechado muchas veces, por otra parte, sin que pueda aducir pruebas decisivas de ello, que los moldes gramaticales del pensamiento de nuestros nietos no son completamente los mismos que los nuestros, y, por consiguiente, nuestras conversaciones son una serie de desacuerdos ligeros, ciertamente, pero que, sumados, constituyen un peligro para la inteligencia recíproca. Sin embargo, nuestros alumnos tienen, en general, por lo menos, tanta vivacidad como nosotros, un sentido crítico mucho más desarrollado, y con menos preocupación por las palabras, se interesan más por las cosas. Si bien es verdad que los mejores son menos buenos, creo, en cambio, que son mucho más raros los alum-

nos de nulidad total. Pero, por otra parte, nosotros, los profesores de clases intermedias, ¿estamos capacitados para formular un juicio definitivo sobre los alumnos? En el edificio de su instrucción, somos los encargados de colocar las hiladas medias; no ponemos los cimientos ni el tejado. Sentimos que los muros vacilan, mas no podemos saber si se derrumbarán o si podrán soportar la armadura terminal. Como no tenemos la alegría de ver el despertar de las inteligencias, ni la felicidad de comprobar los resultados definitivos, jueces y parte en nuestra enseñanza, nuestra probidad nos hace severos, tanto con los alumnos como para nosotros. Solamente al cabo de algunos años, los exámenes que otros califiquen nos permitirán juzgarlos. Los resultados del bachillerato, en lo concerniente al latín, ¿son muy inferiores a los de nuestros tiempos? Me parece que la designación de los puntos y la proporción de los aprobados permiten responder negativamente. De ser así, la enseñanza del latín no ha fracasado, y aquellos que la han practicado durante toda su carrera tienen derecho a retirarse, si no con gran satisfacción, al menos, sin remordimientos.

EL TRABAJO Y LAS VACACIONES EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS Y EN LOS INSTITUTOS DE SEGUNDA ENSEÑANZA DE 37 PAISES (1)

I.—ESCUELAS PRIMARIAS.

a) *Días de trabajo al año, en orden creciente.*

Islandia, 144-180; Letonia, 162-188; Estados Unidos, 171; Estonia, 172; Túnez, 175; República Argentina, 180; India (Madras), 180; Italia, 180; Egipto, 189; Rumania, 189; Brasil, 194; Albania, 196; Cabo de Buena Esperanza, 198; Inglaterra, 200-210; Escocia, 200; Finlandia, 200; Francia, 200; Liechtenstein, 200; Suiza (Ginebra), 200-210; Uruguay, 200; Transvaal, 201; Polonia, 206-212; Australia, 206-216; Ecuador, 207;

(1) De una estadística publicada por el *Bureau International d'Education*.—Genève.

Suecia, 207; Hungría, 210-215; Paraguay, 210; Grecia, 215; Irlanda, 220; Checoslovaquia, 227; Alemania (Prusia), 228; India (Bengala), 228; Noruega, 228; Austria, 229; Bélgica, 230; Colombia, 230; España, 230; Ciudad libre de Dantzig, 240; Dinamarca, 246; Suiza (Vaud), 252.

b) Vacaciones de verano

Número de días, en orden creciente

Unión Sudafricana (Cabo de Buena Esperanza), 23; India, 24-61; Inglaterra, 25; Suiza (Neuchâtel), 30-67; Australia, 25-40; Unión Sudafricana (Transvaal), 31; Estado libre de Irlanda, 35; Suiza (Zurich), 35; Ciudad libre de Dantzig, 36; Alemania (Prusia), 44; Dinamarca, 45; Suiza (Vaud), 45-52; Escocia, 47; Noruega, 58; Austria, 60; Bélgica, 60; Canadá (Quebec), 60; Colombia, 60-70; España, 60; Francia, 60; Italia, 60; Suiza (Ginebra), 60; Suiza (Friburgo), 60-75; Checoslovaquia, 64; Polonia, 65; Ecuador, 71; Rumania, 72; Suecia, 72-86; Albania, 75; Brasil, 75-90; Grecia, 75; Liechtenstein, 75; Uruguay, 75; Finlandia, 78; Hungría, 80; Túnez, 90; Estados Unidos, 90-120; República Argentina, 95; Letonia, 96-133; Paraguay, 105; Egipto, 115; Estonia, 120; Islandia, 154.

c) Vacaciones de Navidad.

Número de días, en orden creciente (1).

Albania, 3; Suiza (Neuchâtel), 6-12; Suiza (Friburgo), 7; Italia, 7; Egipto, 8; Túnez, 9; Austria, 10; Bélgica, 10; Escocia, 10; España, 10; Francia, 10; Liechtenstein, 10; Suiza (Ginebra), 10; Suiza (Zurich), 10-20; Estonia, 11; India (Bengala), 11; Checoslovaquia, 11; Inglaterra, 12; Islandia, 12; Dinamarca, 13; Ciudad libre de Dantzig, 14; Estado libre de Irlanda, 14; Estados Unidos, 14; Rumania, 14; Alemania (Prusia), 15; Canadá (Quebec), 15; Ecuador, 15; Grecia, 15; Letonia, 16; Hungría, 17; Noruega, 18; Finlandia, 21; Suecia, 21; Polonia, 25; Cabo de Buena Esperanza, 39; Transvaal, 45.

(1) En la República Argentina, Brasil, Colombia, Paraguay y Uruguay, estas vacaciones coinciden con las de verano.

d) Vacaciones de Semana Santa.

Número de días, en orden creciente.

Brasil, 2; Australia, 2-3; Canadá (Quebec), 3; Italia, 5; Liechtenstein, 5; Albania, 6; Dinamarca, 6; Estonia, 6; Suiza (Neuchâtel), 6-12; Uruguay, 6; Austria, 7; Finlandia, 7; Grecia, 7; Irlanda, 7; Islandia, 7; Polonia, 7; Suecia, 7; Estados Unidos, 7; Inglaterra, 8; Escocia, 8; Transvaal, 8; Hungría, 9; Ecuador, 10; España, 10; Francia, 10; Noruega, 10; India (Bengala), 11; Checoslovaquia, 11; Cabo de Buena Esperanza, 11; Letonia, 14; Rumania, 14; Suiza (Ginebra), 14; Túnez, 14; Bélgica, 15; Ciudad libre de Dantzig, 15; Suiza (Friburgo), 15; Suiza (Zurich), 15; Suiza (Vaud), 18; Alemania (Prusia), 18; República Argentina, 30.

e) Horas de clase por semana,

en orden creciente.

Suiza (Zurich), 15-31; Alemania, 18-32; Dantzig, 18-32; Islandia, 18-30; Noruega, 18-30; Paraguay, 18; Bélgica, 18-24; Brasil, 20; Escocia, 20; India (Madras), 20-25; Liechtenstein, 20-30; Uruguay, 20-22; Hungría, 21-31; Albania, 22-28; Grecia, 22-32; Letonia, 22-37; Suiza (Vaud), 22-28; Irlanda, 23; Finlandia, 24-32; Rumania, 24-28; Austria, 25; Ecuador, 25-35; Estados Unidos, 25-30; Italia, 25; Suiza (Friburgo), 25-30; Estonia, 26-30; Inglaterra, 27 y 1/2; República Argentina, 30; Austria, 30-32; Canadá (Quebec), 30; España, 30; Francia, 30; Polonia, 30; Suiza (Ginebra), 30; Suiza (Neuchâtel), 30; Checoslovaquia, 30; Túnez, 30; Colombia, 33; India (Bengala), 34-36; Dinamarca, 36-50; Egipto, 39.

f) Duración de las clases,

en orden creciente.

Australia, 15-45 minutos; Estados Unidos, 15-30; Rumania, 15-50; Brasil, 20-25; India (Bengala), 20-30-60; Uruguay, 20-30; España, 25-45; Paraguay, 25; Francia, 30-60; Italia, 30-45; Túnez, 30-60; Albania, 40; Alemania, 40; India (Bombay), 40; Letonia, 40-45; Argentina, 45; Colombia,

45; Egipto, 45; Ecuador, 45; Estonia, 45; Escocia, 45; Noruega, 45; Polonia, 45; Suecia, 45; Suiza (Ginebra), 45; Austria, 50-55; Canadá (Quebec), 50; Dinamarca, 50; Dantzig, 50; Finlandia, 50; Grecia, 50; Hungría, 50; Islandia, 50; Suiza (Zurich), 50; Bélgica, 60; Liechtenstein, 60; Suiza (Friburgo), 60; Suiza (Neuchâtel), 60; Suiza (Vaud), 60.

*g) Duración de los recreos,
en orden creciente.*

República Argentina, 5 minutos; Austria, 5-20; Brasil, 5; Colombia, 5-30; Egipto, 5-15; Estados Unidos, 5; Francia, 5-15; Escocia, 5; Irlanda, 5-30; Noruega, 5-10-15; Polonia, 5-10-15-20; Checoslovaquia, 5-10-15; Túnez, 5-15; Suiza (Vaud), 7-10; Alemania, 10-15; Canadá, 10; Dinamarca, 10; Finlandia, 10; Grecia, 10; Hungría, 10-15; India (Bombay), 10-40; Islandia, 10; Italia, 10; Inglaterra, 10; Letonia, 10-15-20; Liechtenstein, 10; Paraguay, 10; Suecia, 10; Suiza (Friburgo) 10-15; Suiza (Ginebra), 10-15; Suiza (Neuchâtel), 10-15; Suiza (Zurich), 10; Albania, 15; Australia, 15; Dantzig, 15; Ecuador, 15; India (Madrás), 15; Uruguay, 15-30.

II. — INSTITUTOS DE SEGUNDA ENSEÑANZA.

a) Días de trabajo al año.

Albania, 196; Alemania (Prusia), 225; República Argentina, 216; Australia (Australia meridional), 205; Australia (Australia occidental), 211; Australia (Nueva Gales del Sur), 206; Australia (Queensland), 206; Australia (Tasmania), 212; Australia (Victoria), 210; Austria, 229; Bélgica, 230; Brasil, 192; Colombia, 230; Checoslovaquia, 225; Ciudad libre de Dantzig, 240; Dinamarca, 239; Ecuador, 207; Egipto, 169; Estonia, 200; Finlandia, 190; Francia, 188; Gran Bretaña (Inglaterra), 195; Gran Bretaña (Escocia), 190-207; Grecia, 230; Hungría, 196-211; India (Bengala), 228; India (Bombay), 180; India (Madrás), 150; India (Provincias Unidas), 215; Estado libre de Irlanda, 190-220; Islandia, 144; Italia, 195; Letonia, 180-198; Liechtenstein, 200; Noruega, 225; Paraguay, 210; Polonia, 200-216; Rumania, 187; Suecia, 228;

Suiza (Friburgo), 200; Suiza (Ginebra), 210; Suiza (Neuchâtel), 235; Suiza (Zurich), 240; Túnez, 175; Uruguay, 200.

b) Vacaciones de verano.

Número de días.

Albania, 75; Alemania (Prusia), 44; República Argentina, 125; Australia (Australia Meridional), 44; Australia (Australia Occidental), 49; Australia (Nueva Gales del Sur), 46; Australia (Queensland), 44; Australia (Tasmania), 44; Australia (Victoria), 44; Austria, 60; Bélgica, 60; Brasil, 135-150; Canadá (Quebec), 60; Colombia, 60-70; Checoslovaquia, 64; Ciudad libre de Dantzig, 36; Dinamarca, 45; Ecuador, 71; Egipto, 128; Estados Unidos, 90-120; Estonia, 80; Finlandia, 92; Francia, 77; Gran Bretaña (Inglaterra), 49; Gran Bretaña (Escocia), 35-47; Grecia, 60; Hungría, 80; India (Assam), 45; India (Bengala), 26; India (Bihar), 24; India (Bombay), 42; India (Birmania), 61; India (Delhi), 45; India (Madrás), 45; India (Provincias Centrales), 42; India (Provincias Unidas), 54; Estado libre de Irlanda, 35; Islandia, 154; Italia, 45; Letonia, 70; Liechtenstein, 75; Noruega, 49-56; Paraguay, 105; Polonia, 65; Rumania, 82; Suecia, 77; Suiza (Friburgo), 60-75; Suiza (Ginebra), 60; Suiza (Neuchâtel), 30-63; Suiza (Vaud), 42-49; Zurich, 35; Túnez, 90; Unión Sudafricana (Cabo de Buena Esperanza), 23; Unión Sudafricana (Transvaal), 31; Uruguay, 75.

c) Vacaciones de Navidad.

Número de días (1).

Albania, 3; Alemania, 15; Australia, 10; Bélgica, 10; Canadá (Quebec), 15; Ciudad libre de Dantzig, 14; Checoslovaquia, 11; Dinamarca, 14; Ecuador, 15; Egipto, 8; Estados Unidos, 14; Estonia, 16; Finlandia, 24; Francia, 10; Gran Bretaña (Inglaterra), 21; Gran Bretaña (Escocia), 10; Grecia, 15; Hungría, 17; India (Bengala), 11; Estado libre de Irlanda, 14; Islandia, 12; Italia, 10;

(1) En la República Argentina, Brasil, Colombia, Paraguay y Uruguay, estas vacaciones coinciden con las de verano.

Letonia, 16; Liechtenstein, 10; Noruega, 18; Polonia, 25; Rumania, 14; Suecia, 21; Suiza (Friburgo), 7; Suiza (Ginebra), 10; Suiza (Neuchâtel), 6-12; Suiza (Vaud), 6-12; Suiza (Zurich), 10-20; Túnez, 9.

d) *Vacaciones de Semana Santa.*

Número de días.

Albania, 6; Alemania (Prusia), 18; República Argentina, 30; Australia, 2-3; Austria, 7; Bélgica, 15; Brasil, 2; Canadá (Quebec), 3; Checoslovaquia, 11; Ciudad libre de Dantzig, 15; Dinamarca, 8; Ecuador, 10; Estados Unidos, 7; Estonia, 14; Finlandia, 7; Francia, 15; Gran Bretaña (Inglaterra), 21; Gran Bretaña (Escocia), 8; Grecia, 7; Hungría, 10; India (Bengala), 11; Estado libre de Irlanda, 7; Islandia, 7; Italia, 5; Letonia, 14; Liechtenstein, 5; Noruega, 10; Polonia, 7; Rumania, 14; Suecia, 7; Suiza (Ginebra), 14; Suiza (Neuchâtel), 6-12; Suiza (Vaud), 18; Suiza (Zurich), 10-20; Túnez, 14.

e) *Número de horas de clase por semana.*

Albania, 24-35; Alemania, 25-31; República Argentina, 30; Australia, 25; Austria, 30-32; Bélgica, 30-34; Brasil, 10-27; Canadá (Quebec), 30; Checoslovaquia, 27-34; Colombia, 33; Dinamarca, 36-50; Ciudad libre de Dantzig, 31-36; Ecuador, 25-35; Egipto, 35; Estados Unidos, 25-30; Estonia, 30-31; Finlandia, 30-37; Francia, 20-24; Gran Bretaña (Inglaterra), 35; Grecia, 35-36; Hungría, 28-30; India (Bengala), 34-36; India (Bombay), 26; India (Madras), 20-25; India (Provincias Unidas), 24-30; Estado libre de Irlanda, 25-30; Islandia, 36; Italia, 20-28; Letonia, 30-42; Noruega, 36; Paraguay, 18; Polonia, 30; Rumania, 26-29; Suiza (Friburgo), 30; Suiza (Ginebra), 20-31 y 1/2; Suiza (Neuchâtel), 33-35; Suiza (Vaud), 28-33; Suiza (Zurich), 15-33; Túnez, 27.

f) *Duración de las clases.*

Albania, 55 minutos; Alemania, 40; República Argentina, 45; Australia, 45; Austria, 50-55; Bélgica, 60; Brasil, 50; Ca-

nadá (Quebec), 50; Colombia, 45; Checoslovaquia, 50; Ciudad libre de Dantzig, 45; Dinamarca, 50; Ecuador, 45; Egipto, 50; Estados Unidos, 45; Estonia, 45-50; Finlandia, 50; Francia, 30-60; Gran Bretaña (Inglaterra), 40-45; Gran Bretaña (Escocia), 45; Grecia, 50; Hungría, 50; India (Bengala), 30-60; India (Bombay), 40; India (Madras), 45-50; India (Provincias Unidas), 40-45; Islandia, 50; Italia, 60; Letonia, 40-45; Liechtenstein, 60; Noruega, 45; Paraguay, 45-50; Polonia, 45; Rumania, 60; Suecia, 45; Suiza (Friburgo), 60; Suiza (Ginebra), 50; Suiza (Neuchâtel), 60; Suiza (Vaud), 50; Suiza (Zurich), 50; Túnez, 30-60; Uruguay, 20-30.

g) *Duración de los recreos.*

Albania, 5 minutos; Alemania, 10-15; República Argentina, 5; Australia, 15; Austria, 5-20; Brasil, 10; Canadá (Quebec), 10; Colombia, 5-30; Checoslovaquia, 10-15; Ciudad libre de Dantzig, 15; Dinamarca, 10; Ecuador, 15; Egipto, 5-15; Estados Unidos, 5; Finlandia, 10; Francia, 5-15; Gran Bretaña (Inglaterra), 10-15; Grecia, 10; Hungría, 10-15; India (Bombay), 10-45; India (Madras), 15; India (Provincias Unidas), 10-45; Estado libre de Irlanda, 5-30; Islandia, 10; Letonia, 10-15-25; Liechtenstein, 10; Noruega, 5-10-15; Paraguay, 10; Polonia, 5-15-20; Suecia, 10; Suiza (Friburgo), 10-15; Suiza (Ginebra), 10-15; Suiza (Neuchâtel), 10; Suiza (Vaud), 7-10; Suiza (Zurich), 10; Túnez, 5-15; Uruguay, 15-30.

ENCICLOPEDIA

MADAME CURIE (1)

por Lord Rutherford.

Mme. Curie, que falleció el 4 de julio después de una breve enfermedad, ocupaba una prominente posición en la ciencia, pues hacía tiempo que se la consideraba como la primera mujer investigadora de nues-

(1) Publicado en la revista inglesa *Nature*, número 3.377, correspondiente al 21 de julio de 1934.

tra época. Aunque su principal obra científica, el descubrimiento y aislamiento del radio, la realizó hace, próximamente, treinta años, sin embargo, como profesora de la Sorbona y directora del Instituto del Radio, en París, Mme. Curie, hasta el momento de su muerte, estuvo activamente ocupada en la investigación de las propiedades físicas y químicas de los cuerpos radiactivos. Al mismo tiempo, fué también directora de una vigorosa escuela de investigación, que atrajo a muchos investigadores de diferentes países. Durante los últimos años, estuvo ocupada en hacer preparaciones de actinio mucho más fuertes que las que se habían utilizado anteriormente, con el propósito de examinar la fina estructura de los grupos de rayos X emitidos por los productos de este elemento. Con la ayuda de su colega, el Dr. Rosenblum, y el empleo del gran electroimán París, se obtuvieron muchos resultados nuevos de importancia.

María Sklodowska había nacido en Varsovia el 7 de noviembre de 1867, y recibió su primera educación en aquella ciudad. Interesada por la ciencia, resolvió, no obstante sus dificultades económicas, ir a París a perfeccionar su enseñanza científica, y tomó lecciones y sufrió exámenes en la Sorbona. En 1895 se casó con Pierre Curie, joven físico de París, que estaba produciendo esas fundamentales y completamente originales contribuciones al magnetismo y cristalografía, tan conocidas de todos los estudiantes de hoy. La joven pareja unió sus fuerzas en su labor científica, que fué realizada, al principio, en condiciones difíciles, pues el equipo del laboratorio era pobre, y tuvieron los dos que dedicar mucho tiempo a la enseñanza para ganarse la vida.

El momento decisivo de la carrera científica de Mme. Curie llegó como consecuencia del fundamental descubrimiento de la radiactividad por Henri Becquerel, en París, en 1896. Este demostró que el elemento uranio emitía espontáneamente nuevos tipos de radiación penetrante que impresionaba una placa fotográfica y descargaba los cuerpos electrizados. Este nuevo descubrimiento atrajo la atención de ma-

dame Curie, y empleando el método eléctrico como medio de análisis cuantitativo, demostró que la radiactividad del uranio era una propiedad atómica. También observó que el mineral pechblenda, de donde había sido separado el uranio, presentaba una actividad de cuatro o cinco veces la del uranio solo. Puesto que la actividad del uranio era debida a los átomos solamente, esta observación sólo podía ser explicada por la presencia de un nuevo elemento o elementos en la pechblenda mucho más activos que el uranio.

Confiando audazmente en esta hipótesis, Mme. Curie hizo un sistemático análisis químico de la pechblenda, empleando el método eléctrico como un medio de análisis cualitativo y cuantitativo de la actividad de sus preparaciones. El primer elemento activo observado por estos métodos tenía propiedades afines a las del bismuto, y lo denominó polonio, por su país nativo. Últimamente descubrió la presencia de otro elemento, oportunamente llamado radio, que era semejante en propiedades químicas al bario. Nosotros ahora sabemos que el radio es uno de la larga serie de productos de la transformación radiactiva del uranio y que existe en los minerales de uranio en la proporción de una parte en tres millones; comparado con el uranio, y en igualdad de peso, presenta una actividad de muchos millones de veces la del uranio. El trabajo anunciando el descubrimiento fué publicado en las *Comptes rendues* de 1898 bajo los nombres de M. y Mme. Curie y G. Bemont.

Aun cuando en esta etapa M. y Mme. Curie hicieron toda su labor científica juntos, es natural presumir que Mme. Curie, como el químico de la asociación, era la que respondía principalmente del trabajo químico exigido. Únicamente era responsable de la labor química en gran escala, necesaria para separar el radio de los residuos radiactivos en suficiente cantidad para purificarlo y obtener un peso atómico—espléndido modelo de trabajo por el cual se le concedió el Premio Nobel en 1911.—Debe recordarse aquí que Mme. Curie es la única persona que ha recibido un segundo premio, pues había participado de un Premio

Nobel con su marido y Henri Becquerel en 1904.

El descubrimiento y aislamiento del radio fué acontecimiento de relevante importancia para la ciencia, tanto desde el punto de vista teórico como del práctico. La espontánea emisión de radiación de este elemento era tan marcada, que no solamente era difícil de explicar al principio, sino también, lo que era más importante y todavía más difícil, librarse de la explicación. El descubrimiento del polonio y radio preparó el camino para la última explicación de la radiactividad en relación con la transformación espontánea de los cuerpos radiactivos. Además, el radio, en virtud de la emanación radiactiva y otros productos radiactivos en que es transformado, ha resultado un inapreciable foco de gran intensidad para el estudio de los efectos de los rayos *alfa*, *beta* y *gamma* en su paso a través de la materia, y ha desempeñado así un importante papel en el aumento de nuestro conocimiento de la anterior estructura de los átomos en general. Además, el radio, a consecuencia de los rayos *alfa*, sumamente penetrantes, emitidos por sus compuestos, ha sido ampliamente utilizado con propósitos terapéuticos y ha resultado un inapreciable auxiliar en el tratamiento de las producciones cancerosas. En realidad, la mayor parte del radio actualmente aislado en escala comercial se utiliza en los hospitales del mundo con este propósito. Mme. Curie, durante toda su vida, fomentó este empleo de su descubrimiento, para aliviar a los que padecen, y durante la guerra se dedicó personalmente a esta obra curativa—probablemente, a expensas de su propia salud.

El espacio de que dispongo no me permite mencionar más que unas pocas de sus numerosas investigaciones en el campo de la radiactividad. Durante muchos años estuvo profundamente interesada en estudiar las propiedades químicas del primer elemento por ella descubierto—el polonio—, y en desarrollar métodos para obtener poderosas concentraciones de este elemento en forma de película delgada. Estos focos activos de polonio han resultado de gran utilidad en los últimos años, para estudiar las transfor-

maciones de la materia por la acción de las partículas *alfa*, pues los experimentos no están complicados por la emisión intensa de rayos *beta* y *gamma*, que surgen de focos como el radio (B + C), y el torio (B + C). Con el auxilio de estos potentes focos de polonio, su yerno e hija, M. y Mme. Curie-Joliot, han estudiado recientemente, con gran éxito, la producción de neutrones y radiactividad inducida por la acción de partículas *alfa*.

Mme. Curie conservó su entusiasmo por la ciencia y la investigación científica durante toda su vida. Era infatigable trabajadora y nunca sentía mayor felicidad que al discutir problemas científicos con sus amigos. Todas sus publicaciones se caracterizan, no solamente por la exactitud y pericia en la experimentación, sino también por la marcada fuerza crítica en la interpretación de los resultados experimentales. Serena, grave, modesta, se la tenía en gran estima y admiración por los hombres de ciencia de todo el mundo, y era un miembro grato en las conferencias científicas, en muchas de las cuales tomó parte muy activa. Fué miembro del Consejo de Física Solvay desde 1911 hasta su muerte. Desde 1922, había sido miembro del Comité de Cooperación Intelectual de la Liga de Naciones, e hizo muchas visitas a Ginebra.

La vida de Mme. Curie no careció de pruebas graves ni de tragedia, pues su marido perdió la vida en un accidente callejero en 1906. Inmediatamente después fué propuesta para la dirección del nuevo Instituto del Radio, llamado "Laboratorio Curie", que había sido creado especialmente para Pierre Curie y ella. Se la hizo profesor en la Sorbona—la primera vez que una mujer alcanzó este puesto. Era un claro y atractivo orador, y sus lecciones en la Sorbona eran constantemente seguidas, no sólo por estudiantes de ciencias, sino también por el público instruido. En sus últimos años, constituía para ella una fuente de placer y orgullo observar los excelentes descubrimientos hechos por su hija Irene, en colaboración con su marido, en su propio laboratorio. En cierto sentido, se repetía la historia.

La importancia de la labor investigadora de M. y Mme. Curie en radiactividad fué reconocida inmediatamente por el mundo científico. En 1903, la Royal Society les concedió su Medalla Davy. Es interesante indicar que, en 1903, M. y Mme. Curie vinieron a Londres, y M. Curie dió una conferencia en la Royal Institution sobre las propiedades del radio. En esta ocasión, con la ayuda de Sir James Dewar, fué demostrada por primera vez la emisión de calor del radio a la baja temperatura del oxígeno líquido. A Mme. Curie se le concedieron numerosos grados honoríficos y se le hizo miembro honorario de muchas sociedades en la Gran Bretaña y en el Extranjero. En su última visita a Inglaterra, en 1929, recibió los privilegios y honores de la ciudad de Glasgow, así como un doctorado honorario en Derecho de la Universidad. Fué invitada por las mujeres de los Estados Unidos a visitarlas en 1921; le obsequiaron con un gramo de radio, como gratitud por sus descubrimientos, y con objeto de permitirle extender sus investigaciones. En todas partes la recibieron con grandes honores y repitió su visita en 1928.

Los muchos amigos de Mme. Curie en todo el mundo, que la admiraban, no solamente por su valor científico, sino también por su hermoso carácter y personalidad, lamenta la irreparable pérdida de quien había prestado tan eminentes servicios a la ciencia y, mediante sus descubrimientos, al bienestar de la humanidad.

IMPRESIÓN SOBRE LA SITUACIÓN DE LOS CIEGOS EN ESPAÑA (1)

por A. M. Milhau.

A la memoria de M. Pierre Villey, que me había rogado escribiese este artículo. Con emoción profunda le dedico este último homenaje.

No pretendo dar aquí una idea absoluta y completa sobre la situación de los ciegos

en España; deseo decir tan sólo lo que durante mi estancia en aquel país he podido saber, comprobar y apreciar.

España tiene 30.000 ciegos, aproximadamente; uno por cada mil habitantes. Es, pues, uno de los países europeos cuyo porcentaje es relativamente elevado. Sólo Madrid cuenta 650 en número redondo. Unas treinta instituciones, además de numerosas sociedades o agrupaciones tífófilas, están a disposición de todos ellos. Entre las instituciones citaremos las siguientes: Madrid: el Colegio Nacional de Ciegos y el Colegio de Santa Catalina de los Donados, únicas instituciones sostenidas por el Estado; las demás dependen de los Municipios o de particulares. El Colegio Nacional (fundado en 1842) corresponde a nuestra "Institution Nationale". Ultimamente ha sido trasladado a un lugar próximo a Madrid; los locales que ocupa en la actualidad son insuficientes para sus sesenta alumnos; pero pronto se emprenderá la construcción de nuevos pabellones. Los alumnos reciben una buena instrucción primaria, aprendiendo también francés, el que, además, forma parte de la instrucción primaria en España. Las mencionadas clases de francés están a cargo del muy distinguido Sr. Lickefett, Doctor en Filosofía y Letras. Las enseñanzas profesional y de la música que allí se dan progresan cada vez más. En un reglamento que lleva fecha de agosto de 1933, el nuevo Director expone un proyecto muy completo para la reorganización de este establecimiento, desde la educación preescolar hasta la preparación para el Bachillerato, para los alumnos capaces; creación de talleres para trabajar el hierro, la madera; cursos de horticultura, de amas de casa para las jóvenes; todo un conjunto de proyectos que engendra las más vivas esperanzas. Además de estas dos instituciones hay en Madrid una institución municipal.

En Barcelona existen: la institución para muchachas El Amparo de Santa Lucía, sostenida por la Caja de Pensiones para la Vejez y de Ahorros (sociedad privada que protege un gran número de obras en Cataluña); la Casa Provincial de Caridad, dirigida por las hermanas de la Ca-

(1) De la revista *Le Valentin Haüy*, 1934, número 1, correspondiente al primer trimestre del año.

ridad; el Colegio de San Juan de Dios, el Colegio de la Purísima Concepción (institución de sordomudos y ciegos), y una escuela municipal.

Los Municipios sostienen, además de las dos escuelas de Madrid y de Barcelona ya mencionadas, la de Alicante, Oviedo (Asturias), Palma (Baleares), Coruña (Galicia), Vigo, Sevilla y Valladolid.

Entre las instituciones privadas, además de las de Barcelona, citaremos el Colegio de San Rafael, en Cádiz; un colegio de ciegas en San Sebastián; en Valencia, el Instituto Valenciano de Ciegos; en Zaragoza, el Colegio de Ciegos.

Mencionaremos aparte el Instituto Catalán, de Barcelona, sostenido igualmente por la Caja de Pensiones para la Vejez y de Ahorros, el cual, propiamente hablando, no es una institución, sino un organismo en cierto modo semejante a la "Association Valentin Haüy". Allí, no obstante, reciben instrucción algunos pequeños ciegos medio-pensionistas, los cuales comen en la cantina del establecimiento.

El Instituto Catalán merece especial mención, tanto por su organización como por su movimiento. Su vasto inmueble y su instalación poseen todo el confort moderno, rayano en el lujo.

* * *

He aquí ahora las diferentes agrupaciones regionales que han sido fundadas para beneficio de los ciegos en España. En Madrid: el Centro Instructivo y Protector de Ciegos, la sociedad más importante de España, fundada en 1894, compuesta actualmente por 630 miembros, y la sociedad Esperanza y Fe; en Barcelona: la Federación de sociedades La Mutua, la Oportuna y la Redentora; en Alicante: Sociedad Centro Instructivo y Protector de Ciegos; en Granada: Sociedad la Redención; en Santander: Sociedad de Ciegos y Semiciegos, y Sociedad Santa Lucía, etc. Finalmente, el 16 de setiembre de 1929, una Asamblea regional fundó en Barcelona la Federación Nacional de los Ciegos de España, cuyo objeto es "el mejoramiento social, intelectual y moral de los ciegos españoles y de la América latina".

Existen en España dos imprentas Braille, la del Colegio Nacional, en Madrid, y la del Instituto Catalán, en Barcelona. Ambas publican obras literarias y musicales para la venta. El Colegio Nacional edita una revista: *Ayúdate*, y el Instituto Catalán edita la *Revista Hispano-Americana*; estas dos revistas son mensuales y se editan en Braille. Otros dos periódicos se publican en impresión corriente: *La Luz* y el *Boletín Oficial*, este último por el Centro Instructivo y Protector de Ciegos.

Las Bibliotecas Braille son las siguientes: en Madrid, la del Centro Instructivo y Protector de Ciegos, literaria y musical, la única biblioteca circulante de España; posee más de mil obras musicales y la biblioteca "El libro para el ciego", últimamente fundada por un Comité de buenas señoras que transcriben los libros por sí mismas, o los dictan a muchachas ciegas a quienes pagan. En la Biblioteca Nacional se ha reservado un lugar para estos volúmenes. El Colegio Nacional y la Institución Municipal de Madrid poseen también biblioteca. En Barcelona existe la biblioteca del Instituto Catalán.

En cuanto a instrumentos de trabajo para los ciegos, mencionaremos un sistema de impresión en caracteres Braille, recto y verso, sobre papel delgado. Este procedimiento se utiliza en la imprenta del Colegio Nacional; mapas hechos con ingenio; la "caja de Aritmética", tabla para calcular diferente de la francesa, y cuyas cifras en relieve son las del vidente. Existen también dos aparatos, uno para trazar figuras geométricas, el otro para el estudio del corte, estudio que resulta así más o menos accesible a las mujeres ciegas. Estos dos aparatos han sido inventados por doña Rafaela R. Placer, vidente, antigua profesora del Colegio Nacional; la Sra. Placer es también autora de un libro: *Notas sobre la Pedagogía de los Ciegos*.

* * *

De los treinta mil ciegos españoles, solamente unos tres mil se calcula que ejercen un oficio que les permite subvenir a sus necesidades, viviendo el resto más o me-

nos de la caridad pública, o a expensas de sus familias. Nada podemos decir de particular sobre la situación de los músicos ciegos, víctimas muchos de ellos de los modernos inventos. La enseñanza musical está bien organizada, admitiendo a los ciegos el Conservatorio de Madrid. He tenido el placer de oír a un pianista ciego, D. Zacarías García, compositor que goza de cierta celebridad en España. Durante mi visita a la institución El Amparo de Santa Lucía, en Barcelona, algunos alumnos ejecutaron con arte trozos de violoncello y de arpa.

Excepción hecha de algunos dactilógrafos y masajistas, el resto de los ciegos que ejercen un oficio se dedican, como en todas partes, a colchoneros, empajadores de sillas, cesteros, etc. Señalaremos además los talleres de diferentes instituciones o agrupaciones de ciegos: el del Centro de Ciegos, que cuenta treinta obreros, y el del Instituto Catalán.

Finalmente, cierto número de ciegos venden billetes de lotería. En cuanto a los ciegos sin empleo o que ganan salarios demasiado insuficientes, muchos son recogidos en asilos. Citemos, por ejemplo, el Asilo de Ciegos de Nuestra Señora de la Concepción, en Madrid, perfectamente instalado, donde se recibe a un cierto número de ciegos a la edad de 21 años, gratuitamente o por un precio módico. Debemos añadir a esto que hay secciones reservadas a los ciegos en hospicios y algunas instituciones para jóvenes ciegos que, de hecho, son asilos. Un gran número de ciegos se ve obligado a mendigar.

* * *

Esta es la situación de los ciegos en España, tal como yo la he visto. No faltan, como puede verse, instituciones en favor de los ciegos. He observado que algunas, incluso gozan de notoria prosperidad; muchas, no obstante, son recientes o están en vías de reorganización, por lo que su acción bienhechora aun no ha podido ejercerse de modo directo y verdaderamente tangible sobre todos los ciegos. Mucha es la buena voluntad, tanto de la parte de

los mismos ciegos como de la de los tíflófilos. Todo nos incita a concebir para lo sucesivo las más fundadas esperanzas.

INSTITUCION

NOTAS DE EXCURSIONES (*)

por los Profesores D. José María Giner
y D. José Ontañón.

(Continuación.)

El Escorial.

24 de enero de 1926.

(Véase el núm. 864 del BOLETÍN, correspondiente a abril de 1932).

Talavera de la Reina y Plasencia.

13 a 16 de febrero de 1926

Salida de Madrid el sábado 13, en tren, a las 7,20 de la noche. Llegada a las 12 a Talavera, donde pernoctamos.

Domingo, 14.—Después de dar una vuelta por la ciudad; asomada al río, por el puente de hierro, nuevo, viendo en el fondo el viejo gótico, muy rehecho en todos los tiempos, especialmente en el final del siglo xv. Allí mismo, recordamos los datos históricos de Talavera: época romana, en que fué muy importante, como igualmente en la árabe; conquistada y perdida repetidas veces en el siglo x, en tiempos de Alfonso III, Ordoño II y Ramiro II, hasta que Alfonso VI la toma definitivamente en 1082. Dote de María, mujer de Alfonso XI, y, desde entonces, tradicionalmente, se cede, en este concepto, a las reinas de Castilla. A fines del XIII, fué testigo la ciudad de la venganza de Sancho IV al degollar a los caballeros contrarios a su causa, hecho que sirvió de origen a la fundación de la Iglesia del Salvador, como asimismo lo fué, en 1350, suplicio de doña Leonor de Guzmán, madre del futuro Enrique II. Recuerdos también hay en la ciudad de los grandes arzobispos de Toledo don Rodrigo Jiménez de Rada, fundador de

(*) Véase el número anterior del BOLETÍN.

la Colegiata; D. Pedro Tenorio, que lo fué del monasterio de Jerónimos de Santa Catalina, y D. Pedro González de Mendoza, que reparó puente y murallas. La última efemérides saliente de Talavera es la que representa la batalla que allí ganó, en 1809, Wellington sobre las tropas de Napoleón. Las dos notas que dan fama a Talavera, a partir del siglo XVI, son sus lozas, cuya tradición se sigue en la actualidad, y la industria de la seda, que, tras de una decadencia en el siglo XVII, volvió a surgir potentemente en los días de Carlos III.

La *muralla*, de origen árabe, tiene el mayor interés, porque, si bien rehecha, conserva toda la disposición primitiva. Es obra la actual, casi en su totalidad, del siglo XVI y tiene sus torres "albarranas", con reservadas sin almenas.

Colegiata. — (*Santa María*). — Fundación de 1211, de D. Rodrigo Jiménez de Rada, como se ha indicado. De dicha época puede quedar la parte inferior de la torre y acaso la portada. Todo se rehizo, en pleno siglo XIV, en el momento en que Talavera, siguiendo las huellas de Toledo, era un centro de mudejarismo, y, por tanto, domina aquí la construcción en ladrillo, con curiosos pináculos de este material, tal vez ejemplares únicos en su género (lejos del tipo de los de Teruel), enjalbegados desdichadamente. Fuera de la referida portada, construcción de piedra, muy subdividida de archivoltas y sin tímpano, interesante por los capiteles, hay otra, en el lado norte, posterior. En el siglo XV, se hizo la gran rosa flameante de la fachada principal, ejemplar extraordinario, mezclado con los elementos mudéjares, que afloran por todas partes en Talavera. Una serie de arbotantes, muy tendidos, sostiene la nave central. La torre se terminó en tipo grecorromano. La iglesia, en el interior, es de planta rectangular, con tres naves, sin crucero saliente y tres ábsides: cuadrados los laterales y poligonal el mayor; pilares cilíndricos, con columnas adosadas, y pobres y sencillas bóvedas de crucería, que revelan una mano poco experta. Sobre cada uno de los arcos que dividen las naves hay un arrabá, caso un tanto insólito. Son de interés los sepulcros del ábside lateral norte, llenos

de mudejarismo, góticos del XV y trabajada en pizarra la parte ornamental. La Capilla mayor ha perdido su retablo en el siglo XVIII, y el actual es neoclásico. En la capilla bautismal, un retablo, con tablas del siglo XVI, y el frontal del altar, recubierto de azulejería del mismo tiempo. En la misma nave hay dos buenas rejas de igual época, en las que los elementos góticos se confunden con los renacientes. Las del coro y presbiterio son churriguerescas. Algún otro retablo del siglo XVI es digno de mención. La sacristía está adornada con buenos espejos del siglo XVI, cuadros agradables del tipo de Bassano y dos bustos, muy hermosos y académicos, de la Dolorosa (1) y el Ecce Homo, atribuidos a Pedro de Mena. El claustro, gótico muy sencillo, es del siglo XVI.

Iglesia de Santiago.—Ejemplar mudéjar perfecto al exterior, de iglesia de tres naves, con los dos testeros planos, que son los trozos de mayor interés, trabajados en ladrillo y mampostería concertada, con sus típicas ventanas de arcos lobulados y de ojiva tímida. El ladrillo llega aquí a la mayor perfección, especialmente en la rosa en que termina la fachada oeste, y debajo de la cual hay una arquería de cinco ventanas muy rasgadas, inscritas en un arrabá del mismo material. El interior, modernizado, parece obra del siglo XIV: arcos apuntados y capillas decoradas con azulejos del siglo XVIII. En un pilar, frente a la puerta, una escultura de San Jerónimo del siglo XVI.

El Salvador.—Iglesia levantada en el siglo XIV, o a fines del XIII, sobre el enterramiento de los caballeros degollados por Sancho IV, obra también de ladrillo y con azulejos de interés.

Santo Domingo.—Fundación de 1520, obra aún gótica, aunque construída en la primera mitad del siglo XVI. Iglesia de tres naves, en crucero, en cuya Capilla mayor se encuentra el sepulcro Renacimiento del cardenal D. García de Loaysa.

San Ildefonso.—Convento de monjas, que sólo vimos al exterior, con una típica

(1) Con posterioridad a esta excursión, la Dolorosa ha pasado a decorar el altar del ábside de la derecha.

composición de azulejos encima de la puerta.

Casa de Fuenrubia, con un patio del siglo XVI.

Pasamos, sin poder entrar, ante lo que fué *monasterio de Santa Catalina*, de frailes *Jerónimos*, la parte externa de cuya gran Capilla mayor, del Renacimiento, se destaca sobre la masa de tejados, y en cuyo interior aun quedan en pie unos restos mudéjares de su claustro.

Nuestra Señora del Prado.—Descansamos un poco ante su fachada, regalándonos con la hermosa perspectiva del macizo de Gredos, enteramente nevado. Esta ermita, de un tamaño verdaderamente desmesurado para tal, es del siglo XVI, y está rehecha y agrandada en el XVII. Es de tres naves, con artesonados mudéjares, crucero y una Capilla mayor, con la patrona de Talavera. Su importancia radica en la completísima colección de azulejos que decoran los zócalos, el púlpito, el muro sur del crucero y la sacristía. También fuera, sobre una puerta, hay un buen ejemplar del siglo XVIII, que representa un escudo, con el simbólico jarrón de azucenas, y ángeles. Los zócalos, del siglo XVII, se caracterizan por sus finos tonos verdes, y están llenos de figuras alargadas, de gran influjo del Greco (1649). El muro sur del crucero lo llena una gran composición de ocho metros de ancho por seis de alto, de principios del siglo XVII, en tono azul amarillo. En ella hay una hornacina con una estatua, también de loza, de San Antonio Abad. Del mismo tipo son los azulejos que recubren el púlpito, colocado al norte del crucero. La sacristía tiene su zócalo de 1727, y en una segunda sacristía todavía hay dos cuadros de azulejos más: un Cristo en la Cruz y una Caída en el camino del Calvario. Otras placas de 1691, que representan a la Virgen, están colocadas en el ábside.

* * *

Salida de Talavera a las 12 de la mañana. Tránsito en la estación de Plasencia-Empalme. Llegada a esta ciudad, a las 4,30 de la tarde. El camino, nuevo para la mayoría de los excursionistas, tuvo el interés de la visión completa de la Sierra

de Gredos, del Castillo de Oropesa y de las dehesas de encinares, que aparecen esporádicamente entre las tierras de olivares y de viñas.

La primera impresión fué de un cambio absoluto de clima, pues si en Talavera hemos dejado el tiempo de invierno, Plasencia se nos presenta en plena primavera.

Empleamos las horas de luz de la tarde en recorrer sus calles principales, conocer la ciudad y ver el exterior de la *Catedral*, masa de granito, preciosa de color por la pátina y por los líquenes que, en parte, la cubren.

Plasencia, no existente hasta el siglo XII, ha sido, en lo artístico, hija de Salamanca, cuyo influjo constantemente se ha sentido a través del Puerto de Béjar. Desde los tiempos de Alfonso VIII, al cual se deben la fundación de la ciudad y su muralla, fué refugio de infinidad de nobles salmantinos, que dieron a la ciudad un sello bien característico con sus casas señoriales y sus torreones. Tuvo un siglo XVI lleno de esplendor, que hace de ella una de las ciudades más singulares de este momento de nuestra Península. Desde entonces, nada ha variado su tipo, que se conserva lleno de carácter.

Lunes 15.—Toda la mañana, en la *Catedral*, también fundada en 1190 por Alfonso VIII. Del primitivo edificio nada queda. La *Catedral* vieja, parte de la existente hoy, data del siglo XIII. Fué una iglesia de tres naves, aunque no sabemos cómo era; pero se puede sospechar, por la modestia del edificio, que terminaría en tres ábsides. Sólo cuatro tramos de las tres naves quedan en pie, en los que se nota un influjo de Toledo, muy manifiesto. La bóveda de la nave central es ya obra de comienzos del siglo XV. Su fachada tiene una puerta muy ruda, de arco de medio punto, que respira todavía arte románico, y una gran rosa tapiada, cuya tracería se ha perdido. Dos estatuas de la Anunciación, la Virgen y el ángel, una a cada lado de la fachada, completan el conjunto. De esta construcción queda aún en pie una torre cuadrada, más románica que gótica, hoy agobiada por la obra magnífica de la

Catedral nueva. Otros dos trozos de importancia quedan de la vieja Catedral: uno, el claustro, adosado a la nave sur, muy sencillo de línea, pequeño y lleno de espíritu románico, con gruesas columnas y capiteles de flora tosca, hecho ya en la primera mitad del siglo xv, caso curioso de arcaísmo, aunque hay quien supone que es obra del siglo xiv todavía. El otro es la vieja Sala capitular, levantada en época dudosa en el muro oriental de aquél, con puerta de arco apuntado, adornado de dientes de sierra, y las tradicionales ventanas a cada lado. La Sala pertenece al estilo románico-gótico en completa amalgama, aunque domina ya este segundo, imitación de las construcciones de la región de Salamanca; planta cuadrada en la zona inferior, octógona en la superior, pasando de una a otra por cuatro arcos apuntados sobre ménsulas. El octógono se cubre por una cúpula sobre trompas, llamada "el melón". Su tambor tiene una serie de arcos apuntados. La bóveda cupuliforme es gallonada. Al exterior, cubierta de escamas, con cuatro torrecillas cilíndricas en los ángulos y cuatro frontones en los centros. Las aristas salientes tienen "crochets" por fuera. Es ésta la última representación de la serie de cúpulas salmantinas (Catedral de Salamanca, Catedral de Zamora, Colegiata de Toro), únicas existentes en España. Por parecer pobre la Catedral descrita, en los ricos días del siglo xvi, se pensó, a comienzos de este siglo, en levantar una nueva, siguiendo el ejemplo que, en aquellos mismos años, daba Salamanca. Juan de Alava fué el arquitecto, y el obispo iniciador, D. Gutierre Alvarez de Toledo, todavía en el penúltimo año del siglo xv. Con magnificencia desusada se comenzó la obra, que hubiera llegado, acaso, a ser una de las mayores catedrales de España, en estilo plateresco, gótico en todo lo fundamental, Renacimiento en la multitud de ornamentaciones, flameros y balaustradas. Siguiendo el tipo de la época, en lugar de hacer una girola, se levantó una enorme **Capilla mayor pentagonal**, con grandes contrafuertes, y a los lados dos ábsides cuadrados, sin acusarse al exterior, y se comenzaron las naves

sin marcarse el crucero. Solamente se llegaron a hacer tres tramos, que se iban levantando a medida que se destruía la Catedral vieja. Cuando llegaba el momento de derribar la Sala capitular citada y el claustro, paró la construcción, y han quedado dos edificios incompletos, de distinto tipo, estilo y tiempo, empotrados el uno en el otro, pero sin comunicación, puesto que subsisten los muros provisionales con que se cerró ésta, y con una enorme diferencia de altura entre ambas Catedrales. En el lado norte está trazada y aun levantada en parte la nave lateral, que quedó convertida en un ándito o pasillo, el cual sirve de entrada para las dos partes. Dos portadas, en el tercero, muy distintas una de otra: la norte, que hace de puerta principal, es excelente ejemplar plateresco, lleno de detalles y del más exquisito gusto; la del mediodía, llamada del "Enlosado", de un Renacimiento más sobrio, más adelantado, llena de vigor y atribuída a Covarrubias. El Enlosado forma una terraza de granito sobre el muro de contención que defiende la Catedral por el sur, donde surgen la cúpula ya citada de la Sala capitular y la torre, que contrastan, en su sencillez, con la profusión de pináculos y la riqueza general de la obra nueva. Desde este refugio, abierto al sur, lleno de paz, se descubre todo el valle del Jerte y la parte baja de la ciudad.

Interior: La gran Capilla mayor y el crucero, correspondiente a la parte nueva, producen un efecto sorprendente, por las proporciones. Los pilares, esbeltísimos, sin capiteles ni impostas, unen sus aristas a las nervaduras de las bóvedas, muy elegantemente (las "palmeras", según la terminología local). Los enormes lienzos de pared, sin ornamentación, resultan fríos al lado de las bóvedas, complicadísimas y algo rebajadas. Sobre la puerta del Enlosado, un gran órgano churrigueresco tapa los sillares. El Retablo, de comienzos del siglo xvii y de traza grecorromana, es obra, en su escultura, de Gregorio Hernández. Conta de tres cuerpos, con ocho columnas cada uno. En él hay cuatro grandes cuadros de Rizzi: Anunciación, Nacimiento, Circuncisión y Adoración de los

Reyes. En los intercolumnios, estatuas de santos. En el tabernáculo está metida la más preciosa Virgen gótica del XIV, de madera con chapas de plata, de las más emocionantes esculturas de su tiempo. Las puertas de ingreso a la sacristía son del Renacimiento. El coro comprende el único tramo de la nave, y está pegado al muro de división de entre la obra nueva y la vieja. La sobria reja de bronce dorado la hizo en 1604 Juan Bautista Celma. La sillería gótica, de Rodrigo Alemán, incompleta y maltratada para acomodarla a este lugar, es ejemplar único en España, época Reyes Católicos, de finísimas tracerías y doseletes, con decoración de figuras hechas de embutidos de madera en los respaldos. También extraordinario ejemplar de tipo de escultura flamenca, tiene fama por la cantidad de motivos profanos, y hasta indecorosos, con que se adorna. Los altares todos de ambas Catedrales son churriguerescos. En la parte vieja hay dos Vírgenes góticas de interés, una de ellas de piedra policromada. La sacristía, pequeña para esta Catedral, guarda dos objetos de gran importancia: una custodia de tipo de ostensorio, del XVI, y una Biblia del XV, con preciosa cubierta y miniaturas.

Palacio episcopal.—Aprisionado entre la muralla y la Catedral y sobre restos anteriores, está rehecho en diversas épocas, especialmente en el Renacimiento, y su interés radica en el patio de entrada, de este estilo. Su fachada, de curiosa asimetría, con detalles góticos y renacientes, está coronada por unas chimeneas de ladrillo, que sirven de asiento a grandes nidos de cigüeñas. Las ventanas que dan sobre la muralla dominan todo el valle del Jerte, y, desde la Torre de los Cuatro Vientos, también la masa de las dos Catedrales.

Casa del Deán.—Magnífico palacio de un sobrio grecorromano, de fines del XVI, con el clásico balcón de ángulo extremeño y su gran escudo encima, construido en granito, que nos habla del momento de apogeo de la ciudad.

Casa de las Dos Torres o de Monroy.—Obra del siglo XIII, rehecha después, ha sido maltratada en la actualidad, con el

derribo de una de las torres y la construcción de nuevos ventanales.

Palacio de Mirabel.—También otro buen ejemplar de la Plasencia del siglo XVI, igualmente sencillo, con balcones adintelados y un gran paso cubierto entre una plaza y una calle. Lo que de él es digno de visita es el pensil, abierto en la fachada, precioso en su estructura y por la exuberante vegetación que encierra, nota saliente de la cual es un naranjo que crece al amparo del sol de Mediodía. En aquel lugar están conservadas diversas antigüedades, procedentes de la Caparra romana, no lejos de la actual Plasencia.

San Vicente.—Convento de dominicos, que conserva una gran iglesia de una nave, levantada en estilo gótico, estropeada con repintes interiormente. En su sacristía hay una buena decoración de azulejos de Talavera, sobre la cajonería de fines del siglo XVI, que recuerdan, en su entonación, los del crucero de la iglesia del Prado, de aquella ciudad. Es interesante la escalera del siglo XVI, espléndida, cuya entrada está en comunicación con la sacristía.

Por la tarde visitamos: *San Nicolás*, iglesia gótica del siglo XIII, tosca y fuerte, con dos portadas y ábside poligonal, en cuyo interior, modificado, existen sepulcros, como el del obispo de Coria D. Pedro de Carvajal.

Subimos hasta el *Castillo*, informe masa, que no conserva la silueta medieval, por las construcciones posteriores. Desde allí se domina la ciudad, y de allí arranca el *Acueducto*, construcción del siglo XVI, que recuerda las romanas.

Para concluir, dimos un paseo alrededor de la ciudad, pasamos a la orilla opuesta del Jerte y en el lugar denominado La Isla, dedicamos un rato al juego.

Después de la cena, salimos para Madrid, a las 11 de la noche y llegamos el martes, a las 8,20 de la mañana.