

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

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

AÑO LVI.

MADRID, 31 DE MAYO DE 1932.

NUM. 865.

## SUMARIO

### PEDAGOGÍA

Fernando Buisson. Datos de su vida, pág. 129.—La enseñanza de la historia y la paz, por D. Rafael Allamira, pág. 131.—El régimen de internados para huérfanos y pupilos sociales, por D. José Mallart, página 133.—Divagaciones pedagógicas, por D. Pablo García Aguilera, pág. 138.

### ENCICLOPEDIA

Goethe, amigo de los niños, por M. Victor Boullier, página 141.—La luz y lo que piensa de ella la ciencia de hoy, por el duque Mauricio de Broglie, página 146.—Revisión de la «división de poderes», por D. Adolfo Posada, pág. 150.—La producción de películas de cuentos de hadas, por Erwin Wolfangs Nach, pág. 153.

### INSTITUCIÓN

Notas de excursiones (continuación), por D. José M. Giner y D. José Ontañón, pág. 158.—Libros recibidos, pág. 160.—Aviso.

## PEDAGOGÍA

### FERNANDO BUISSON

#### Datos de su vida (1)

Después del magistral artículo de M. Herriot, después del profundo discurso de M. Rosset, no cabe volver a tratar, en conjunto, la obra del gran educador que acaba de dejarnos. Pero, a petición de muchos de nuestros lectores, enumeraremos cronológicamente las etapas de su infatigable actividad.

(1) Del *Manuel général de l'Instruction primaire*, número correspondiente a 5 de marzo de 1932.

F. Buisson nació en París en 1841. Hijo de un magistrado, le sigue en sus traslados y hace sus estudios en Argentan, y después en Saint-Etienne. Huérfano de padre a la edad de 16 años, viene a París, y, al mismo tiempo que da lecciones para sufragar los gastos de su madre y de un hermano menor, prepara el ingreso en la Escuela Normal Superior, en la que no le admiten por la debilidad de su constitución.

Obtiene la licenciatura y la *agrégation* de Filosofía. Por negarse a prestar el juramento que entonces se imponía a los que daban clases en la Universidad, hace oposiciones a la cátedra de Filosofía y Literatura comparada, en la vacante de Secretan, en la Universidad de Neuchatel. La obtiene y profesa en ella desde 1866 a 1870.

Afiliado al protestantismo liberal, pronto se adhirió al libre pensamiento. En 1869, en sus conferencias de Ginebra y Neuchatel sobre la *Enseñanza de la Historia sagrada en las escuelas primarias*, formuló los principios del laicismo en materia de enseñanza pública.

En la misma época comenzó su acción pacifista. En 1868 y en 1869 tomó parte en los dos primeros Congresos internacionales de la Paz, celebrados en Ginebra y en Lausanne.

Exento del servicio militar como hijo mayor de viuda, volvió a París, en 1870, después de la caída del Imperio, y llevó el uniforme de la Guardia imperial. Durante el sitio, organizó un asilo municipal para huérfanos. Después de la *Commune*, y habiéndose cerrado el asilo, obtiene que se recoja a los huérfanos en el establecimiento

Prevost, de Cempuis. Tal es el origen del orfanato que educa hoy a más de 300 niños.

Inspector primario de París en 1871, fué separado de su puesto por la intervención de Monseñor Dupanloup; pero, nombrado Secretario de la Comisión de estadística de la Enseñanza primaria, fué Delegado oficial en las Exposiciones universales de Viena (1873) y de Filadelfia (1876). Publicó dos importantes informes sobre ellas y fué nombrado Inspector general de Primera enseñanza. En 1878 fué ponente de la Sección de Pedagogía de la Exposición Universal y cerró el ciclo de conferencias pedagógicas dadas a los maestros concurrentes a la Exposición con una sobre la intuición, que adquirió celebridad.

En 1879 fué llamado por J. Ferry a la Dirección de Primera enseñanza en el Ministerio de Instrucción pública. En ella permaneció hasta 1896. Este período de su vida es demasiado conocido para que necesitemos insistir en él. Por otra parte, se ha tratado muy detalladamente el año último, al celebrarse el cincuentenario de las leyes laicas.

Recordemos solamente en el trascurso de este período la publicación del primer *Diccionario de Pedagogía*, que ofrece a la vez los métodos y la sustancia de la enseñanza; de 1893 a 1896, la de la *Correspondencia general de Instrucción primaria*, "Boletín de estudios destinado a ser intermediario libre entre las autoridades escolares, las familias y los miembros de la enseñanza primaria, pública y privada"; y, por último, en 1892, la publicación de sus tesis de doctorado en Letras: *La libertad de Dios (De libertate Dei)* y *Sebastián Castellon, su vida y su obra*, en la que estudia la idea de la tolerancia en el siglo XVI.

Después, F. Buisson pasa a ocupar, en la Sorbona, desde 1896 a 1906, la cátedra de Ciencia de la Educación, profesada de 1902 a 1906 por Durkheim.

Conocida es su intervención en el asunto Dreyfus. Figura entre los fundadores de la Liga de los Derechos del Hombre, que presidió el 1913. En 1896 también, toma la dirección del *Manuel Général*. Desde

1903 a 1908 preside la Liga de la Enseñanza.

En 1902 dejó su cátedra para ir a la Cámara de los Diputados, de la que formó parte hasta 1914, y, más tarde, de 1919 a 1924.

Desde 1902 a 1906 presidió la gran Comisión de Asociaciones, encargada de aplicar la ley Waldeck-Rousseau; fué ponente del dictamen sobre la ley que suprimió la enseñanza congregacionista y presidió la Comisión de separación de la Iglesia y del Estado.

Entre 1906 y 1910 fué Vicepresidente de la Comisión de Seguros y Previsión sociales y ponente acerca de una proposición de ley sobre el auxilio obligatorio a las familias numerosas. Como Presidente de la Comisión de Enseñanza, hizo votar la ley que estableció el examen de los reclutas, presentando una proposición de ley encaminada a establecer la *igualdad de los niños ante el derecho a la instrucción*, informó el proyecto de ley sobre la inspección médica de las escuelas, etc.

De 1906 a 1910 fué Vicepresidente de la Comisión de Seguros sociales y Vicepresidente de la Comisión del Sufragio universal y redactó, en 1909, un importante informe sobre el derecho de la mujer al voto, que se publicó después como folleto.

Desde 1910 a 1914 fué Presidente de la Comisión de Enseñanza y presentó una proposición de ley tendiendo a completar la ley de 1882, otra que tenía por objeto organizar la preparación profesional del personal de la enseñanza primaria. Como Presidente de la Comisión del Sufragio universal, dirigió los debates que tuvieron por resultado establecer el escrutinio de lista, con representación de las minorías, y que la Cámara votó tres veces, pero que el Senado rechazó.

No habiendo sido reelegido en las elecciones legislativas de 1914, participó, activamente, durante la guerra, en la organización del *Socorro nacional*. En 1915 fué Delegado del Ministerio de Instrucción pública en la Exposición de San Francisco y en el Congreso Internacional de la *National Educational Association*. Fué enviado también a los Estados Unidos en 1918, en

lo más fuerte de la guerra submarina, y allí hizo una nueva serie de conferencias. De allí volvió en 1919 para representar a Francia en el Congreso de la N. E. A., en Milwaukee. Inmediatamente después de la guerra emprendió un viaje a varios países de Europa, principalmente a Alemania, y con toda su voluntad trabajó para extender el espíritu de paz que destruyese el espíritu de guerra.

Vuelto a la Cámara desde 1919 a 1924, Buisson presentó una proposición de ley sobre la reorganización del Consejo departamental y las de ascenso y de disciplina del personal de la enseñanza primaria.

Dos cuestiones absorben sus últimos años: la escuela única y la Sociedad de Naciones. Presidió la Comisión extraparlamentaria de la escuela única, y en 1927, al volver de Oslo, donde había recibido el premio Nobel de la paz, se detuvo en Alemania y llegó hasta Varsovia. En su retiro de Thieuloy, publicó, en 1929, extractos de Condorcet, y preparaba una edición del *Catecismo republicano*, de Volney, cuando fué interrumpido por la muerte.

Es imposible hacer una biografía de su obra. Dejó artículos, discursos y conferencias esparcidos en un número enorme de folletos y revistas. A las obras citadas más arriba añadamos el *Nuevo Diccionario de Pedagogía* (1911) y la *Fe laica*, obra en que Buisson condensó lo esencial de su doctrina.

## LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA PAZ <sup>(1)</sup>

por D. Rafael Altamira,

Juez del Tribunal Internacional de La Haya.

Después de la guerra franco-prusiana de 1870-71, se ha repetido muchas veces la célebre frase de que "la guerra había sido ganada por el maestro de escuela". Para los pedagogos, y aun para no pocos

(1) Texto español del prólogo que llevará el libro del autor que, con el título de *Problèmes modernes d'enseignement en vue de la conciliation entre les peuples et la paix morale*, publicará muy en breve la librería Félix Alcan, de París.

políticos, esa frase quería decir que los alemanes habían obtenido la victoria por su mayor cultura general, base de una preparación técnica militar y de disciplina social necesaria para la lucha armada.

La literatura de la guerra de 1914-1918, y singularmente la alemana, ha puesto en circulación otra frase que si tiene puntos de contacto con aquélla, responde con toda evidencia a un concepto, no sólo sustancialmente distinto, sino, también, contrario. La nueva frase es que, "por virtud de la educación patriótica y belicosa dada en los establecimientos de enseñanza pública", educación que preparó los espíritus para la acometida entusiasta de 1914 y que paralizó toda protesta, "la guerra fué posible y se produjo con la dureza y el empeño de todos conocidos".

De estos dos hechos se deduce que ahora, como antes, existe una opinión muy firme que atribuye a la educación considerable influencia sobre las relaciones internacionales, y principalmente sobre la paz y la guerra. La diferencia radical entre la posición de 1871 y la de 1919 consiste en que aquélla aceptaba la guerra como algo inevitable o como desquite apetecible, y aspiraba a imitar el procedimiento según el cual parecía haberse llegado a la victoria anterior, mientras que la opinión actual comienza por considerar la guerra como un mal indeseable y acusa a la educación de hacerla posible y aun amable a los hombres civiles más apartados espiritualmente del imperialismo y el militarismo. El punto de encuentro de ambas opiniones es casi una perogrullada, cuya fuerza mayor consiste, por definición, en ser una afirmación indiscutible por su calidad de evidentísima. Esa perogrullada no es más que el reconocimiento de este hecho bien fácil de percibir: que el hombre actúa en la vida de conformidad con la educación que ha recibido y que ha impreso huella en su espíritu; o, en otros términos, según las normas e impulsiones correspondientes al grado de cultura que posee y a la orientación de ésta respecto de los problemas fundamentales del individuo y de la sociedad.

No sólo he creído siempre en la verdad

de esa afirmación, afianzada por una larga experiencia profesional referida a la enseñanza, sino que he inspirado en ella, de continuo, mi conducta y mis predicaciones. De ahí derivan el origen y la intención del presente libro, nuevo eslabón en la cadena de mis esfuerzos constantes en favor de la cultura como fuente de toda obra social eficaz, siempre que la cultura se encamine a formar hombres comprensivos, tolerantes, dispuestos a las soluciones de derecho y concordia, dotados de la suficiente repugnancia por los procedimientos de violencia para no adoptarlos por sí ni contribuir a que otros los adopten, y abiertos a la estimación de las buenas calidades y obras del prójimo, sea cual fuere su raza, religión o idioma.

Por creer todo eso, por estimar en sustancia que los cambios verdaderamente estables y convenientes en la vida individual y social (empezando por los cambios políticos) no son los que se logran por la fuerza bruta, sino los que emanan del convencimiento y de la ideología de los hombres, he puesto siempre en la base de resolución de todos los problemas—incluso el económico, en su fase psicológica—la organización de una enseñanza extensa e intensa que alcance, en la mayor medida posible, a todas las clases, y en primer término, ahora, a las que de ella han estado desheredadas por deficiencias de fortuna y de medios de instrucción a su alcance: clases que, por la ironía de las cosas, son precisamente las que cada día pesan más en la resolución de los grandes problemas sociales y políticos.

En virtud de esta firme convicción, yo no he sido nunca un revolucionario en el sentido vulgar de la palabra; pero he sido y soy un radical en el orden de la enseñanza y en el doble sentido de hacer de ella el eje de toda política nacional y de querer llevar a ella el más alto sentido posible de independencia espiritual y de solidaridad humana.

Mi natural inclinación a las disciplinas históricas hizo que bien temprano, cuando todavía era yo un estudiante primerizo en la Universidad, mi pluma se inclinase, más

que a escribir versos, a componer un libro de *Introducción a la Historia*, donde ya palpitan todas las hondas preocupaciones educativas que luego afloraron, cada vez más intensas, en los libros de materia histórica (metodológicos o expositivos) que forman el grupo más numeroso de mis publicaciones. Reflejo y última cristalización, por ahora, de esa inclinación principal de mi espíritu es la presente obra, en que a las finalidades puramente científicas y técnicas que sustancialmente me guiaron antes, se une la de los problemas de solidaridad humana, juntamente con la defensa de las sustancias nacionales compatibles con los intereses de la convivencia internacional y con el propósito de restar combustible, en la mayor proporción que sea dable, a la pira preparatoria de las guerras. Ocioso me parece añadir (en todo caso, el lector hallará esta explicación en más de un capítulo de los que integran el libro) que todas esas legítimas preocupaciones de orden social o político las incorporo a las propiamente científicas de un historiador, sobre la base esencial de la verdad histórica (sin la que nuestra disciplina dejaría de ser, juntamente, científica y educativa) y de las exigencias técnicas específicas de la posición historiográfica. Por ello, cuando titulo el presente libro *Cuestiones históricas en vista de la conciliación y de la paz*, no me refiero a una acción directa que los historiadores, y su obra profesional en la cátedra y en el libro, hayan de emprender en servicio de tal o cual procedimiento pacifista de orden político, sino a la cooperación que desde su propio campo pueden y deben prestar los estudios históricos a la obra de la mutua comprensión de los pueblos y a la consiguiente disposición amable de unos respecto de otros, dando a conocer (sobre la base de la verdad, repito) los hechos de civilización y de interdependencia que aproximan y solidarizan a todos los hombres, y excluyendo de esos mismos estudios toda excitación—que suele empezar por un error histórico o una mentira—al nacimiento y desarrollo de ideas y sentimientos contrarios a esa finalidad. Si la Historia, como rama de la educación, hu-

biese de servir a la obra de la pacificación universal, desfigurando la verdad de los hechos, causaría— aunque en sentido contrario— el mismo efecto perturbador para la esencia de la educación humana que realiza la Historia patrioterica. Lo causaría igualmente si adoptase cualquier otra falsa posición sierva de una finalidad totalmente extraña a la ciencia histórica, como sería la posición xenófoba, a que se contraponen la literatura de postguerra antes referida.

Nada de esto, sin embargo, se opone a reconocer un hecho que me parece cierto, a saber: que los problemas sociales y políticos nacionales e internacionales a que antes aludo, o, por lo menos, los que de ese grupo trato en el presente libro, no son problemas sustancialmente ajenos a la esfera de los conocimientos históricos. Por el contrario, son consustanciales con la condición de la materia histórica, que es la vida social, y corresponden a puntos capitales de la función profesional del historiador en cuanto ésta pasa, del momento constructivo (en la intimidad de la obra del investigador y el escritor), al momento de comunicación al público en la función del profesorado o del autor de libros de finalidad didáctica. El límite de esta penetración se lo dará, por parte del historiador mismo—escritor o profesor—y en cada momento, el respeto a las condiciones esenciales de su cualidad de hombre de ciencia.

Es evidente, por otra parte, que la cooperación a la obra de la paz universal en el sentido ya expresado no es privativa de los estudios históricos, ni en el orden de la ciencia, ni en el de la enseñanza. Es, por lo contrario, general y obligada en todas las disciplinas y procedimientos de la enseñanza general; y ello, porque toda ésta debe ser educativa y porque en esa función y en su efecto sobre el espíritu humano, todos los conocimientos son solidarios y su acción es una unidad orgánica. Será difícil, por tanto, que un historiador, por muy especialista que quiera ser (y naturalmente, si es verdadero historiador y no un puro erudito o un mero investigador de laboratorio, encerrado en él), se sustraiga, en cuanto hombre, a la atención de los fenómenos so-

ciales que estudia y expone y a los problemas de educación que significan y que se plantean en otros dominios del conocimiento y de la realidad social. Por otra parte, dentro de la obra educativa, el enlace de las cuestiones metodológicas especiales de la Historia con las que se refieren a otras disciplinas lleva irremediablemente a preocuparse y ocuparse del problema total de la enseñanza, así como a intervenir personalmente en el proceso y la resolución, en el momento presente, de los mismos problemas cuyo desarrollo estudia la Historia en el pasado...

... ..

El presente libro es, por su composición misma, una colección sistematizada de los estudios particulares que desde 1898 vengo dedicando a todos los aspectos de los antedichos problemas, tanto en el orden general de la enseñanza como en el especial de la historiografía.

En consideración a su origen, he creído conveniente indicar la fecha de algunos de ellos.

### EL RÉGIMEN DE INTERNADOS PARA HUÉRFANOS Y PUPILOS SOCIALES

por D. José Mallart,

Jefe de la Sección Económicossocial del Instituto  
Psicotécnico de Madrid

#### *Visión general.*

La organización y el funcionamiento de todo establecimiento de educación y de iniciación profesional requiere, como condición principal, que todas las actividades, todos los servicios, todo el ambiente estén dispuestos en función de educación y de formación de los alumnos. Motivos de acción educativa se encuentran por doquier, y hay que aprovecharlos, disponiendo convenientemente las cosas, no sólo para que no se pasen por alto los motivos de formación general y profesional, sino también para evitar otros motivos de acción contraproducente.

Hasta ahora, en los establecimientos destinados a educación de tutelados sociales,

donde los alumnos tienen que hacer a la vez vida de escuela y vida de hogar, generalmente se han tenido como cosas completamente distintas la enseñanza y la vida general de la institución, cuando son una misma cosa. No se han utilizado, por lo general, ni en una mínima parte, los recursos que ofrece la misma vida de los internados para hacer obra de educación y de aprendizaje a todas horas. Las "clases" han sido algo completamente separado de lo demás; los servicios han estado funcionando como si fueran ajenos a las preocupaciones educativas y formadoras que han de presidir la existencia misma de estas instituciones; la administración se ha ejercido completamente al margen de la obra central y no ha entendido de pedagogía, ni de necesidad de educación, y no ha comprendido, las más de las veces, la misión de estas instituciones. Y menos mal cuando no han pesado sobre la educación extemporáneas preocupaciones ultramontanas y fetichismos caducos.

El resultado de todo esto ha sido que las "clases" han sido ahogadas por el teoricismos y se han limitado a fabricar bachilleres, a preparar aspirantes a los empleos burocráticos y candidatos a los sueldos de hambre; ya que la falta de contacto con las cosas y con las realidades no ha preparado a los alumnos para el despliegamiento de iniciativas y para llevar una vida verdaderamente productiva.

Si en las escuelas corrientes hay que procurar que todo el ambiente sea educativo, en los colegios de huérfanos y, en general, en los internados o en los establecimientos de enseñanza donde los alumnos pasan la mayor parte de las horas del día, hay que hacer de todo materia de educación, de enseñanza y de vida formativa. Además de las sesiones corrientes, pueden organizarse muchas enseñanzas prácticas a base de los mismos servicios de los establecimientos, sin que jamás se caiga en una explotación del trabajo de los alumnos. Aunque en muchos casos las enseñanzas de carácter profesional que reclamen determinadas aptitudes de los alumnos no podrán darse en el mismo establecimiento, la preocu-

pación formativa general y profesional debe regir toda la vida de los acogidos.

Además de la acción que se ejerza por el contacto constante con los profesores en los juegos, en los comedores, en las salas de lectura, etc., se debe organizar con todo cuidado la convivencia y la colaboración de los alumnos, máxime cuando se tenga la suerte de que éstos pertenezcan a los dos sexos. La existencia en el mismo establecimiento de alumnos de uno y otro sexo, gracias a una buena organización de la vida de relación, se prestará para una educación mutua de positivos resultados, demasiado desconocida hasta ahora en nuestros internados, como lo había sido hasta hace poco en nuestras escuelas, donde se practica una convivencia exclusivamente académica. Además de la acción moral y del estímulo que pueden ejercerse mutuamente los dos sexos, además de los beneficios que puede reportar el desarrollo de los instintos maternales de las niñas mayores para con los compañeros pequeños, la presencia de las jóvenes en el internado abre un campo de actividades domésticas de carácter profesional y puede servir de magnífico laboratorio para su formación.

#### *Ingreso de los alumnos.*

En todo establecimiento de enseñanza es de gran interés ver cómo llegan los alumnos para ser sometidos al régimen educativo; pero esto reviste una importancia especial en los internados. En ellos se debe practicar con gran escrupulosidad el examen médico-fisiológico, no sólo en previsión de una enfermedad que deba tratarse, sino para hacer una ficha completa que señale las características de constitución y de robustez y las contraindicaciones que cada alumno puede presentar para el régimen educativo y general.

Gracias a este examen se podrán tomar las medidas higiénicas convenientes y el establecimiento podrá hacerse cargo de los nuevos alumnos con verdadero conocimiento de su estado, para situarlos dentro de la organización de la casa y, sobre todo, para clasificarlos dentro de las enseñanzas, pre-

via complementación del examen con la prueba de aptitudes y conocimientos, hecha por personal competente que dictamine sobre la formación general o sobre la orientación profesional que se debe dar al alumno cuando éste tenga ya edad para ello. En esta complementación de examen de ingreso se utilizarán, en lo posible, los métodos psicotécnicos, con elementos propios o con la colaboración de las instituciones de orientación profesional o de psicotecnia.

Con objeto de regularizar el desenvolvimiento de las enseñanzas, la entrada de alumnos debe hacerse a fechas fijas, a ser posible. Puede tener lugar una vez al año, si hay que seguir la corriente organización de cursos por años, aunque pueden muy bien organizarse los cursos en medios años.

#### *Planes de trabajo educativo.*

En la mayoría de los colegios de huérfanos y de los establecimientos para niños acogidos a la tutela social habrá que establecer tres grandes grupos de actividades educativas:

a) Enseñanza fundamental o de iniciación general, para los alumnos de menos de 14 años de edad.

b) Enseñanza profesional o de iniciación especial, para los alumnos de 14 años en adelante.

c) Acción educativa general para los alumnos en todas las edades.

Para la enseñanza fundamental se podrían establecer cuadros de grupos de alumnos como el siguiente, en el que cada año tiene su grado y en el que la edad que se tiene en cuenta para la clasificación es la de desenvolvimiento mental (no la cronológica):

Primer grado de niños y niñas de 6 años.

2.º grado ídem íd. de 7 años.

3.º " ídem íd. de 8 "

4.º " ídem íd. de 9 "

5.º " ídem íd. de 10 "

6.º grado de varones de 11 años.

7.º " ídem íd. de 12 "

8.º " ídem íd. de 13 "

6.º grado de niñas de 11 años.

7.º " ídem íd. de 12 "

8.º " ídem íd. de 13 "

En los primeros cinco grados se han puesto juntos los dos sexos, porque en éstos generalmente se obtiene más homogeneidad con la agrupación de sexos y separación por años que con la separación de sexos y la unión de alumnos en dos años distintos de edad mental.

En cambio, para los grados superiores, el sexo ya empieza a ser un factor de diferenciación importante, y suele ser conveniente que las clases se vayan haciendo ya por separado. Desde el punto de vista de la formación del carácter y de la educación moral, no habría inconveniente en que continuasen juntos en clase niños y niñas.

Sin embargo, es preciso huir de la rigidez que suele imperar en estas cosas, y, sin caer en los defectos de la improvisación, establecer una organización flexible y acomodable.

No hay que decir que el programa que ha de desarrollarse en esta clase de establecimientos es el de una educación activa, a base de la práctica organizada del idioma, de las construcciones, del dibujo, de la resolución de problemas interesantes de geometría, de cálculo, geografía, ciencias físico-químico-naturales, y de la adquisición cultural hecha a base de las lecturas y de la iniciación en los actos mismos que fomentan la cultura (sesiones literarias, concursos de arte, etcétera); que el desarrollo de este programa ha de hacerse en forma cíclica, fundamentándose siempre en la experiencia adquirida por los alumnos, en los hechos observados y comprobados en las actividades variadas (trabajo y juego) que para este objeto, y para estímulo del desenvolvimiento mental, se han de proponer a los jóvenes, de manera que con el paso por los diversos grados ha de llegarse a una preparación equivalente a la de un bachillerato elemental, bien entendido, que supone estar en condiciones de iniciación científico-práctica suficiente para empezar actividades profesionales o estudios de carácter especializado. Así, las cuestiones de idioma, que en el primer grado revisten casi la forma de juego de interpretación y de expresión, llegan a los últimos grados con el descubrimiento de las reglas gramaticales y el manejo correcto y razonado de éstas;

las sencillas combinaciones de formas y las construcciones rudimentarias de los primeros momentos se convierten en Aritmética, Geometría, Álgebra, etc., pasando por infinidad de problemas vividos y experimentaciones realizadas.

La actividad educadora se desarrollará en un ambiente tal de moralidad, y hasta de religiosidad, que se hará innecesaria la enseñanza moral y religiosa propiamente dicha. Se aprovecharán todas las ocasiones propicias para encauzar a los alumnos en las reglas de la más sana moral.

En los primeros grados, las cosas relativas a la religión o a las religiones podrán ser aprovechadas por los maestros para satisfacción de las necesidades infantiles que, en determinados momentos, requieren vuelo del espíritu y recreo de imaginación. En todos los grados, estas cosas habrán de ser tratadas con preocupaciones netamente culturales y con imparcialidad, para lo cual tienen que estar en manos de educadores, y no confiarse a religiosos.

Por lo que se refiere a *enseñanza profesional o de iniciación especial*, ya se ha dicho que, en principio, todas las actividades profesionales que han de desplegarse dentro de los establecimientos deben aprovecharse para iniciación profesional. Desde los servicios de cocina a los de vestido, desde los de higiene a los de la misma educación y enseñanza, se ofrecen magníficas posibilidades de organizar iniciaciones profesionales dentro de casa, iniciaciones que se harán a base de la práctica organizada científicamente, completándose con cursos especiales dentro o fuera del establecimiento. En la mayoría de las instituciones a que nos referimos se podrían establecer enseñanzas como:

Artes del libro. Imprenta y encuadernación.

Trabajo de la madera. Carpintería, ebanistería y talla.

Trabajo del hierro. Fontanería, cerrajería y ajuste.

Jardinería, horticultura y arboricultura. (Contando, como es de desear para toda esta clase de establecimientos, con amplia zona de terreno.)

Oficina administrativo-técnica. Formación de personal para administración mercantil e industrial.

Formación de administradoras domésticas para dirigir hogares y administrar hoteles, pensiones, internados, etc.

Formación de asistentas sociales para guarderías de niños, para servicios sanitario-culturales de empresas industriales, botiquines, etc.

Formación de institutrices y auxiliares pedagógicas.

Artes del vestido. Corte y confección. Sombrerería.

Según la proximidad del establecimiento a la ciudad, o según la facilidad de comunicaciones, hay que prever enseñanzas para la mayoría de las cuales los alumnos tendrán que trasladarse a los centros de enseñanza especializados. En este caso, el papel del colegio-internado es el de hogar, con misiones delicadas de orientación profesional, de vigilancia, de facilitación de medios materiales y de ayuda moral.

Hay que tender a no establecer en los internados enseñanzas especializadas que estén organizadas en Centros oficiales, a los cuales pueden asistir, con ventaja, los acogidos; sin embargo, siempre que aquéllas no se ofrezcan a éstos con las debidas facilidades y el número de los necesitados de tales enseñanzas lo permita, se organizarán cursos especiales, juntamente con los complementarios profesionales que podrán organizarse para los grupos de alumnos que hagan centralmente su formación profesional en el mismo internado.

En muchos establecimientos, estos cursos no tendrán carácter permanente, sino que se organizarán según lo requieran las necesidades del momento, en atención a la variabilidad de contingente y de orientación de los núcleos de alumnos.

Entre los cursos complementarios profesionales que pueden tener carácter permanente no habría que contar tal vez más que los de Idiomas, Dibujo, Economía doméstica (general y especial), Artes del vestido, Servicios sanitarios, y aun éstos habrían de supeditarse a las necesidades de la orientación profesional que siguen los alumnos,



y quizá no todos podrían ser propiamente permanentes.

Todas las prácticas profesionales, lo mismo las de talleres que las domésticas, deberían ser organizadas industrialmente, con el fin de darles el ambiente que han de tener en la vida corriente. De todo se debería llevar la contabilidad y sacar el precio de coste, con el fin de iniciar en el control del rendimiento y en la busca de los mejores métodos de trabajo en toda clase de actividades.

Así, la obra que hagan los talleres para el mismo establecimiento será contabilizada lo mismo que los trabajos que efectúen para el exterior. Esta contabilidad se debe preparar en el mismo taller; pero los datos han de centralizarse en una oficina administrativo-técnica, para su elaboración y control, oficina en la que se pueden formar profesionalmente, total o parcialmente, un cierto número de alumnos.

No ha de existir incompatibilidad entre el "enseñar" y el "producir", ya que lo que precisamente se trata de hacer es *enseñar a producir*, y el aprendizaje de la producción no se aprende más que produciendo.

Los métodos modernos de organización del trabajo nos muestran la importancia que tiene el *instructor* en los talleres, enseñando constantemente a los obreros cómo tienen que realizar su respectivo trabajo. Por esto, además del maestro jefe de cada taller, debe haber, siempre que sea posible, un maestro auxiliar; y si la concurrencia de alumnos y el volumen de trabajo en los talleres fuera grande, se podría aumentar el personal poniendo más auxiliares. Esto no es oneroso tratándose de personal que tiene una producción industrializada.

Al frente de todos los trabajos, para desarrollar debidamente las enseñanzas fundamentales y las profesionales, incluso en las actividades femeninas y de administración doméstica, se hará que haya personal con formación pedagógica. Para la administración doméstica, aun en los internados dedicados sólo a varones, será bueno utilizar, incluso para las cosas de dirección y de iniciativa, personal femenino. La Dirección habrá de procurar que exista la debida coor-

dinación entre las diversas enseñanzas, distribuyendo el material y los medios auxiliares, facilitar el desenvolvimiento de las iniciativas felices de los profesores, y vigilar que todos los alumnos estén en el grupo que les corresponde y que en todos los momentos de la vida de establecimiento se haga obra educativa.

#### *Personal.*

Suele ser bueno que los profesores y los maestros no sean admitidos con carácter definitivo desde el primer momento. El contrato inicial se puede hacer por el plazo de dos años. Si en este tiempo el interesado da pruebas de capacidad, de adaptación y de entusiasmo por la obra que se le confía, se puede hacer un nuevo contrato por más tiempo o se puede ya estabilizar su situación.

Aunque ha de procurarse que el personal pedagógico haga su vida en el establecimiento, deben organizarse los turnos convenientes para que pueda relacionarse con el mundo cultural y científico. Las visitas instructivas y las excursiones que habrán de hacer con los alumnos servirán de expansión para ellos, casi en la medida que para los alumnos.

El personal subalterno debe ser reducido al mínimo estrictamente necesario para los trabajos llamados mecánicos, ya que la vigilancia y toda la actividad que tenga carácter educativo, en los juegos, en las prácticas higiénicas, en la comida y en la vida general del establecimiento debe estar a cargo del personal pedagógico y de las alumnas mayores que hayan de dedicarse a estas especialidades profesionales.

#### *La vida general en el internado.*

La vida del internado es la de una gran familia, cuyos hijos se educan en colaboración, trabajando y viviendo para el mañana. Para esto hacen falta una serie de elementos, que si no se encuentran totalmente dentro de la casa han de buscarse fuera. Pero, de todos modos, la vida familiar del internado, aun para aquellos que

tengan que salir diariamente a completar su formación profesional, ha de proporcionar, por medio de un ambiente educativo acogedor, elementos de valor formativo de primer orden.

Ante todo, se procurará crear un "espíritu del establecimiento" que habrá de animar a todos los que en él vivan. Este "espíritu del establecimiento" se significará por la unión de todos para la consecución del ideal social de preparar los caminos de una vida próspera y fructuosa. Las ideas de comunidad de intereses, de ayuda mutua, de colaboración, serán vividas por los hechos. La disciplina y el orden se establecerán por propio convencimiento, ya que cualquier transgresión o alteración de aquéllos habrá de redundar en perjuicio del transgresor, como consecuencia natural. Así habrán de presentarse las cosas a los alumnos, constantemente.

Los alumnos y el personal gozarán de la máxima libertad individual dentro del orden establecido. Este orden se fundará en el máximo respeto a lo más íntimo y personal, pero no podrá ser alterado en nada que afecte a la colectividad o a alguna de sus partes.

Los juegos, como los trabajos, fomentarán el espíritu de colaboración y de convivencia. Lejos de practicarse la separación de sexos, que conduce a la exacerbación del deseo y a la desviación del instinto, se tiene que procurar acercamiento vigilado y organizado. La experiencia demuestra, a pesar de los prejuicios tan extendidos sobre el particular, que cada uno de los sexos se presenta mejor ante el sexo contrario, y que la convivencia hace mejores a unos y a otros.

Niños y niñas no sólo han de estar confundidos en los primeros grados de la enseñanza, sino también en la mayoría de los juegos y en los actos colectivos (comidas, reuniones para música y canto, veladas, etcétera).

En el comedor, principalmente, este lugar, que tanto hace añorar el calor y el efecto de la familia, habría de convertirse en conjunto de pequeñas familias, en el que las niñas mayores desplegarían sus instintos

maternales, los pequeños recibirían el cariño que tanto les falta y todos se considerarían como hermanos.

Cada mesa debería ser una familia que a diario invitase a comer a alguno de los profesores o maestros, que celebrase sus festividades (cumpleaños, santos, recuerdos de algunos de sus miembros), invitando a comer a los profesores o al Director...

¡Cuántas enseñanzas, cuántas delicadezas, cuánta elevación de espíritu no se puede poner en esas pequeñas reuniones de hermanos y hermanas ocasionales!

La comida habría de consistir en un desayuno más fuerte que el que se acostumbra en España, en las ciudades; un almuerzo abundante y cena más ligera de lo que generalmente se hace aquí.

De todos modos, cada establecimiento tiene sus necesidades peculiares y es preciso adaptarse a ellas en cada caso.

## DIVAGACIONES PEDAGÓGICAS

por el profesor D. Pablo García Aguilera

### I

Cualquiera que se preocupe de Pedagogía advertirá sin gran dificultad la necesidad de poner en crisis hasta los mismos fundamentos que han servido de base a nuestra disciplina. Y ello no por puro prurito de exhibicionismo pedagógico o por un falso alarde de preparación que por muchos conceptos no se tienen, sino por una razón cuya forzosidad y gran poder seductivo radican en esta su misma sencillez: los fundamentos que hasta ahora ha tenido desde que en serio se empezaron a hacer tratados sistemáticos de Pedagogía repugnan a la sensibilidad joven. Nos referimos, en rigor, al siglo XIX, o, en otros términos, a la pedagogía hecha a partir de su primer gran sistematizador (Herbart), a quien, sin que se le pueda separar en absoluto del modo de pensar del siglo XIX, con el cual tiene grandes afinidades, no cabe tampoco identificarlo plenamente.

No se pregunte en esta sazón qué sea

esa sensibilidad puesta a la base de la conciencia de una época. Apenas ahora se empieza a entrever lo que significa esa profunda sensibilidad de la que depende nuestra manera de enfrentarnos en el Cosmos, obligándonos a descubrir valores (recuérdese el caso notorio del Greco), a rehabilitar épocas y personajes, a posponer otras, a *preferir*, en una palabra, lo uno a lo otro, y que es, por lo visto, algo más sutil y primario que la misma razón, que la *res cogitans* cartesiana, de la que se ha servido el hombre moderno, sin excepción, en sus cogitaciones. Si el pensamiento iniciado por Plotino, acrecentado por San Agustín y culminante en Descartes, Leibnitz y Berkeley, significa una superación del corporalismo griego, acaso la nueva filosofía se inicie, como ya se pronostica, en la toma en serio de esa sensibilidad, significando, a su vez, la superación del idealismo que ha constituido la modernidad. Sería la nueva, novísima filosofía, la que nos obligase a pensar en una nueva pedagogía.

Son, pues, campos nuevos los que se ofrecen a la meditación. Empieza, tan grave aseveración se hace, una nueva época en la historia del pensamiento humano. Esto, repetimos, nos obliga a demoler nuestra pedagogía y edificar otra nueva a tono con las circunstancias y con las modernas, novísimas exigencias culturales.

\* \* \*

Propiamente hablando, prescindiendo de esa "pedagogía perenne", subyacente en la conciencia de todas las épocas, la pedagogía por nosotros estudiada es una resultante de las corrientes filosóficas que llenaron el siglo XIX. Sus nociones básicas pueden ser, someramente, éstas:

- a) Mecanismo en oposición a finalismo.
- b) Progreso.
- c) Evolucionismo y selección natural. Adaptación y herencia: Lamarck, Darwin, Spencer.
- d) Dominio de la razón. Lo psíquico se identificó con la inteligencia, en el peor sentido de la palabra. Como consecuencia, racionalización de todo.

e) Supervaloración de la ciencia, "a la que se ha querido igualar con la divinidad, pretendiendo que diese solución a todo, y, entre otras cosas, que fuese la directora de nuestra vida". No olvidemos que todo conocimiento, en cuanto es conocimiento teórico, no puede sino darnos a conocer el *ser*, lo que las cosas *son*, pero es radicalmente incapaz de decirnos lo que ellas deben ser. Ambos mundos, el del ser y el del deber, se hallan en distintos planos. Las relaciones humanas, el vivir o convivir, fueron puestas en el plano científico. La ciencia se tornó despótica.

f) Y como la ciencia ha de estar al servicio de la vida, ha de servir a ella (pragmatismo), la técnica fué, y todavía es, el sueño de oro de ese siglo XIX, tan lejano ya en algunas mentes contemporáneas. Técnica, maquinismo, instrumentos, dominio de lo "transferible", velocidad, prisa, motorismo: en esto se contiene la cultura del culto en el siglo pasado. Carecieron de toda conciencia que no fuese intelectual, desconociendo que "la conciencia intelectualizada ha perdido el nexo de su profundidad viviente, y que tiene que aparecer la vida al hombre como privada de sentido" (Keyserling). La imagen del mundo formada fué, pues, natural. Por consiguiente:

g) Olvido de las disciplinas morales y filosóficas. El dicho de Newton, "Física, guárdate de la Metafísica", se potenció a lo absoluto. No sólo la Metafísica, sino toda Filosofía, cayó en definitivo y, a su equivocado parecer, último infortunio. Le había llegado la hora de desaparecer del escenario cultural.

\* \* \*

Insita en estos epígrafes se halla la sustancia del siglo XIX, afilosófico, relativista, de corta mirada, angosto. Son el medio de expresarse el alma de ese tiempo. Ellos informaron la totalidad cultural del siglo, y aun hoy nos abrevamos en ellos conscientes de su ineficacia e insinceridad, de su disconformidad radical con esa sensibilidad que se halla a la base del devenir histórico. No estimamos como válidos esos supuestos; no hallamos en ellos cumplimiento a nues-

tra íntima satisfacción o necesidad actual, pero la tragedia de las generaciones jóvenes radica precisamente en carecer de esos puntos firmes, seguros, fuera de toda posible contingencia. Nuestra época es todo lo contrario de la luz, de la ilustración. Es, sobre todo, oscuridad, ceguera. Desechados aquéllos, por encontrarlos faltos de sentido, no los hemos sustituido por otros; de ahí nuestro caminar puramente a la deriva, implorantes, tratando; con gesto irresoluto, de ciego, de asirnos ya aquí, ya allí. La estrella lejana hacia la que enderezar la vida, siempre presente en las épocas y siglos de las luces, nos falta hoy. Nuestra situación, pues, es dramática.

No sería difícil evidenciarlo. Todos los citados epígrafes: mecanismo, progreso, evolucionismo, razón, ciencia, técnica, en los que se contiene la sustancia vital de entonces, cuya forma inteligible son, responden a una necesidad absoluta de explicarse el mundo. De explicarlo y no de comprenderlo. Querían conocerse sus causas, pero no importaba su sentido. El "qué", pero no el "para qué". Explicación es comprensión por sus causas, es tender en el pasado una cadena de causas..., ¿hasta dónde? Aquí vislumbramos, en esta terrible pregunta, la tragedia del conocer meramente racional, incapaz de llegar a un término, y la gravedad de las palabras de Goethe: "La existencia, dividida por la razón, deja siempre un resto." El principio de causalidad es el único principio fundamental filosófico comprendido en el tiempo histórico pasado más cercano a nosotros (siglo XIX), que así nos lanza en rostro "su interior líquido escolástico". La posición ante el Cosmos ha sido de pura indagación de causas. La máquina pensante que fué Spencer declara y reconoce jubilosa como una de sus más valiosas cualidades mentales "la radical inclinación a investigar las causas de las cosas, y principalmente las causas de naturaleza física".

Conocer, explicar, cultura, educación indistintamente, vagamente separadas, o, mejor, groseramente confundidas, han sido una y la misma cosa. Lo cual, concisamente, equivalía a convertir los organismos en meca-

nismos, la vida en materia, los "todos" vivos, indivisibles, individuales, inteligentes en parte divisibles, como las que componen una suma. Los caracteres distintivos de la vida y la no-vida parecen como confundidos, como unos, como siendo los mismos; por tanto, sin diferencia. La vida es una emanación de la materia, efluvios de la no-vida.

Causas, causas, bien que no finales, sino únicamente eficientes. Su único modo de conocer era exclusivamente la explicación de las cosas por sus causas eficientes, ciegas, fatales. ¿No será toda explicación causal, por serlo, tosca e insuficiente?

Este mecanicismo, origen de un equivocado progreso, es, a su vez, nacido de una idea que no podremos precisar ahora: la de creer que el mundo es cognoscible plenamente, en toda su integridad, que está sometido en un todo a leyes, regido por leyes eternas, universales, absolutas, por que se rigen los fenómenos cósmicos. En el tupido tejido, en la espesa red de estas leyes sería un contrasentido pretender que la libertad y la voluntad tomasen parte. Necesidad y voluntad se excluyen, son contradictorias. La antinomia es plena. Percibiéndola, Kant vióse obligado a hablar de la libertad, sin negar la ciencia, que es una realidad, colocando a ambas en muy distinto plano. La ciencia, en el mundo fenoménico. La libertad, en el de las cosas en sí. No habría alvéolo por donde penetrase la libertad en la malla de las leyes naturales. O no existiría o su existencia sería un perpetuo violarlas, un ininterrumpido forzar la naturaleza, un perpetuo milagro. Si Kant reconoció el "primado de la razón práctica", que de nuevo empieza a ser piedra angular en el pensamiento humano, el siglo XIX estatuyó el "primado de la razón pura". La vida, lejos de ser radicalmente libertad, era constitutivamente fatalidad. Nos era dada, hecha, en suma: era grávida. No siempre ha sido este propio modo de pensar. El primitivo no concibe que el mundo se comporte conforme a las leyes, sino fantásticamente, caprichosamente, mágicamente. De ahí que lo pasado en el sueño fuese una realidad, y al contrario, lo pasado en la realidad, un poco

sueño. La disyuntiva entre creer que son esas leyes necesarias, y, subsecuentemente, que es posible científicamente, teóricamente, conocerlas, o, por el contrario, que son contingentes e incognoscibles, a ellos no se les presentó: era el postulado previo a todas sus construcciones. De este peculiar modo de colocarse en presencia de la vida, mecánico, pragmatista, surgieron, con inevitable forzosidad, una sociología, ética, psicología y pedagogía mecánicas que, justamente, se están viviendo.

\* \* \*

Muy distinta es la postura filosófica que se inicia con la vuelta con al que hoy se considera filósofo de nuestro tiempo: me refiero a Fichte. Frente al mundo de las cosas, como lo otro que él, reconocemos el fenómeno de la voluntad, con esa raíz extraña que llamamos querer, decidirse. Si hay una filosofía que explica el mundo a tan elevado precio, que necesite contradecir mi ser, mi querer, debo rechazarla. Deja fuera, excluye el ser como voluntad, como libertad. Habrá, por tanto, que girar noventa grados y partir, no de esa filosofía, sino de una tal que lo haga de mí, de mi voluntad, de la libertad. El punto primario, pues, es la libertad. Notemos, de paso, que queda con esto superado, no sólo el corporalismo, sino el espiritualismo barroco en que ha vivido la modernidad. Pero la libertad es un modo de ser distinto al ser de las cosas. La cosa recibe el ser, y ahí está. Al ejercitar, en cambio, el hombre un acto de voluntad *se hace*, es decir, que es un modo de ser, puesto que se hace, que consiste en no-ser todavía. Para el libre, ser es no ser aún, tener que ser, *deber ser*. Hemos escrito la palabra *deber*. Cúmplenos hacer punto y aparte, porque ella significa lo radicalmente contrario a mecanicismo; a un mero dejarse llevar determinísticamente, como brizna cósmica; a un adaptarse según externas y útiles condiciones exclusivamente; a ser, en suma, un leve punto espacial cuyos movimientos, es decir, cuya vida, fuese la resultante física de un sistema de vectores.

## ENCICLOPEDIA

### GOETHE, AMIGO DE LOS NIÑOS <sup>(1)</sup>

por M. Victor Bouillier

Desde la primera juventud, Goethe tuvo amor a los niños y el talento de hacerse amar por ellos. Hacia sus 18 años, siendo estudiante en Leipzig, se le ve en gran amistad con las hijas de Stock, su profesor de grabado, de siete y de cinco años de edad. Y, como dice en el libro VIII de *Dichtung und Wahrheit*, siempre continuaron siendo sus amigas, al convertirse una en la señora de Korner, el amigo de Schiller, y madre del poeta Theodore Korner, y la otra en una retratista de renombre.

Cuatro años más tarde encontramos a Goethe jugando con los hijos pequeños de Merck, en Darmstadt. A propósito de esto, Carolina Flaschland escribía a su futuro Herder: "Goethe es muy bueno, muy alegre, sin la menor pedantería, y le gusta tanto ocuparse de los niños de Merck!"

Ya se sabe qué lugar ocupan los niños en el corazón de Werther, a quien el autor presta en este respecto sus propios sentimientos y experiencias. Trátese de los hermanos y hermana de Carlota o simplemente de aldeanitos pobres, Werther se complace en acariciarlos, en jugar con ellos. Es en él un instinto, que se ha fortificado más aún por la reflexión: "Sí, querido Wilhelm, nada en el mundo está tan cerca de mi corazón como los niños cuando los observo, y veo en esos pequeños seres los gérmenes de todas las virtudes y de todas las fuerzas, cuyo ejercicio les será tan necesario más tarde; cuando descubro, en su obstinación, la constancia y la firmeza de su carácter futuro; en su travesura y buen humor, la facilidad con que luego sortearán los peligros de la vida—todo esto, tan cándido, tan enteramente natural—; entonces repito siempre, siempre, las admirables palabras del preceptor de la humanidad: "Si no os convertís en

(1) De la *Revue Mondiale* (Ancienne *Revue des Revues*).

uno como éstos.” Y, sin embargo, amigo mío, a esos niños que son nuestros semejantes, que deberíamos considerar como nuestros modelos, los tratamos como a humildes esclavos. ¡No admitimos que tengan voluntad!” (Carta del 29 de junio.)

El niño, considerado como un preceptor para el hombre, es una idea favorita de Goethe. Se le vuelve a encontrar, por ejemplo, en *Wilhelm Meister (Años de aprendizaje, L. VII, cap. 7)*: “Lo que las mujeres dejan en nosotros de incompleto, acaban de formarlo los niños, cuando sabemos vivir con ellos”.

Es, sobre todo, en Weimar donde Goethe, desde el principio, manifiesta instintos paternales, verdaderamente excepcionales en un joven de 26 años, respecto a una prole distinta de la suya, sobre todo si está embargado por su producción poética, por la vida social y los negocios. Los tres hijos de su célebre amiga la señora de Stein, de 11, nueve y tres años, inspiran a Goethe una ternura y una solicitud mayores que las que encuentran en su propio padre, entregado a su cargo de caballero mayor y a su gestión de propietario y criador de animales. Estos pequeños “monigotes” (*Grasaffen*), como les llama Goethe en su correspondencia con su madre, van sin cesar a su casa, seguros de ser mimados y divertidos. El más joven, Fritz, es su favorito; le acompaña con frecuencia a la hora de acostarse; le lleva montado delante, en su silla, en los paseos a caballo. En fin, cuando Fritz tiene 18 años, lo lleva de un modo permanente a su casa, como un hijo adoptivo, y dirige su educación durante tres años, hasta la época del viaje a Italia. Aun durante su ruptura con la señora de Stein, no dejará de interesarse por Fritz y de seguir en correspondencia con él. Goethe no tuvo que arrepentirse de esta solicitud: Fritz de Stein, muerto en 1844, llevó una existencia sin brillo, pero enteramente digna, como gran propietario en Silesia completamente dedicado a obras filantrópicas.

Los tres hijos de Herder figuraron también entre los pequeños amigos de Goethe, sobre todo cuando Fritz Stein pasó de niño a joven. Goethe se ocupó particularmente de

distraerlos durante el año que su padre pasó en Italia, en 1788-89.

En cuanto a la verdadera paternidad, Goethe la conoció tan sólo a la edad de 40 años, cuando tuvo de Cristina Vulpius su hijo Augusto, que nació el 25 de diciembre de 1789, y que había de ser su único hijo. Cristiana le dió otros cuatro, de 1791 a 1802 (recordaremos aquí que la unión no fué regularizada antes de octubre de 1806), pero todos nacieron muertos o murieron pocos días después de su nacimiento. Muy diferente de Montaigne, que se muestra tan poco sensible a la pérdida de sus “dos o tres hijos” de pecho, Goethe, a la muerte de sus recién nacidos, se desesperaba hasta el punto de revolcarse por el suelo, según cuenta, entre otros, su historiador Düntzer.

Este hijo—el hijo de la criada (*Der Sohn der Magd*), según la frase atribuída a Wieland—tuvo por padrino al duque Carlos Augusto en su bautizo celebrado por Herder. El hecho de haber pedido Goethe este favor a su soberano prueba cuál fué su dicha, su orgullo paternal. Y aun cuando estuviese en esta época, y durante muchos años, dentro de uno de sus períodos más intensos de su actividad múltiple, dedicó numerosos momentos al pequeño niño, como así lo atestiguan sus cartas a Cristina. Cuando Augusto tiene cinco años, su padre lo lleva, con él solo, durante varios días, en un viaje oficial a las minas de Ilmenau. “En este momento, escribe a Cristiana, Gustel está sentado en el sofá; lo he desnudado y somos los mejores amigos del mundo... No puede estar más lindo, y ya ha visto muchas cosas: el pozo, la fábrica de porcelana, el horno de vidrio, el molino donde se hacen bolas de mármol para los juegos de los niños. De todas partes ha cogido muestras, y habla muy discretamente de todas estas cosas... Le he mandado hacer un traje de minero, y va a tomar parte en un cortejo que los mineros han de formar mañana”.

Cuando Augusto iba a tener ocho años, la madre de Goethe escribía a Cristiana: “Dad en mi nombre las gracias y un beso al querido Augusto por su hermosa carta. Que Dios le conserve la salud para alegría de todos y le haga seguir las huellas de su padre. Amén.”

¡Estériles súplicas! El hijo de Goethe había de morir a los 40 años, y después de una vida que no sólo careció de gloria, sino que no tuvo siquiera el mérito de ser bien ordenada. Y, sin embargo, estaba dotado de cualidades que, si hubiese administrado bien, bastarían para hacer de él, por lo menos, lo que se llama un hombre distinguido; pero se fué convirtiendo poco a poco en un vividor vulgar y especialmente en un alcohólico. Su autopsia reveló que tenía el cerebro mal conformado, y el hígado de un tamaño muy anormal. Sin duda alguna, heredó más de la parte materna. Ahora bien, Cristiana Vulpius, buena mujer, discreta ama de casa y excelente compañera, era también una comadre alegre, demasiado aficionada a los placeres de la mesa, la bebida y el baile. Para su hijo fué una mala educadora, mimándole excesivamente, facilitándole todos los medios de escapar a la vigilancia, llevándole continuamente al teatro desde su menor edad, dándole a escondidas todo el dinero que podía economizar de sus gastos domésticos (véase especialmente los *Recuerdos* de Jenny de Pappenheim, *Im Schatten der Titanen*; Stuttgart, 1912).

Hay que reconocer, seguramente, que Goethe no ha vigilado bastante la educación de su hijo, pero llegar a reprocharle por ello sería injusto y ridículo. ¿No encontramos una situación análoga en muchas familias, donde el padre no hallaría más que fútiles y hasta malas disculpas? Observemos que en este periodo Goethe estaba no sólo embargado por sus trabajos, sino también ausente de Weimar con mucha frecuencia, a causa de sus excursiones, viajes, temporadas terminales y, sobre todo, por sus estancias en Jena, adonde le llamaban su intervención en la Universidad y, más aún, su amistad con Schiller. Aquí hay que traer a colación de nueva a Cristiana: ésta había instalado en la casa de Goethe a su hermana y su tía, que vivieron allí una docena de años, hasta su muerte, ocurrida casi simultáneamente en 1806. Su padre había tomado un alojamiento en Jena, donde se refugiaba a veces durante varios meses seguidos. Por lo demás, llamaba a Cristiana y a Augusto para que fuesen allí a visitarle. Cuando éste tiene más

edad, le interesa en la mineralogía y la numismática. A veces le lleva consigo a los baños de Carlsbad, lo que le proporciona ocasión para cursos instructivos. En 1803, cuando el niño tiene 14 años, le elige un excelente preceptor: Riemer, *privat-docent* en Filología. Después, en abril de 1808, le envía a hacer su carrera de Derecho a la Universidad de Heidelberg. Para su hijo estudiante fué un padre benévolo, como lo atestiguan sus cartas: "Puesto que has aprovechado tan bien el tiempo, en mi calidad de *Micio* experimentado, me guardaré mucho de acoger mal esta petición de suplemento" (24 agosto 1809) "...Reconocido siempre como un buen *Micio*..." (12 febrero 1810). Recordemos que *Micio* es lo que se llama un padrazo en los *Adelfos* de Terencio.

Es probable que Augusto, ya en Heidelberg, ya en Jena, donde acabó sus estudios, no se haya abstenido de la bebida y otros extravíos. Se entrevé esto en una carta dirigida por Goethe, el 6 de octubre de 1810, al duque Carlos Augusto, para solicitar el pronto nombramiento de su hijo como *Kammer-Assesor* (Agregado a la Comisión de Hacienda): "En cuanto se haya separado del medio de los estudiantes, no tendrá ya más tentaciones..." No tardó Augusto en ser agregado a la administración ducal con la cualidad dicha, y con el título de *Hofjunker* (gentilhombre de la Corte).

Sobrevino el levantamiento de Alemania contra Napoleón. El joven Goethe se había inscrito entre los voluntarios de Weimar; pero su padre pidió su conservación en los servicios civiles. He aquí los pasajes principales del memorial dirigido por él a su soberano el 30 de diciembre de 1813: "Todos mis deseos se verían cumplidos si entrase en los planes de V. A. dejar a mi hijo proseguir su carrera comenzada, que está completamente conforme con sus gustos y aptitudes, a fin de que pueda contarse tarde o temprano en el número de los que han de ser llamados a curar las heridas causadas por la guerra. Al mismo tiempo, podría serme útil en mi pequeña esfera de asuntos y gestión domésticas, donde se tiene necesidad de la ayuda íntima de uno de los suyos". Goethe recibió satisfacción inmediatamente,

y su hijo fué agregado como oficial ayudante a la persona del príncipe heredero Carl Friedrich, que quedaba en Weimar mientras su padre el duque Carlos Augusto iba a tomar el mando de un cuerpo de ejército en los Países Bajos.

Se han conocido, ciertamente, en diferentes épocas, *emboscadas* más escandalosas: ninguna ley, a no ser moral, llamaba a Augusto a militar bajo las banderas, y, por otra parte, para tener un soldado más, ¿sería necesario condenar a Goethe, ya viejo, a ocupaciones mezquinas, fastidiosas, que nos hubieran quizá privado del *Divan*? Sin embargo, se comprende que el hecho haya suscitado comentarios desfavorables para el padre, y más todavía para el hijo. Así, la señora de Stein, aunque reconciliada desde mucho antes con Goethe, escribía a su hijo Fritz: "Goethe no ha querido dejar marchar a su hijo con los voluntarios, y aquí es el único joven de calidad que haya permanecido en su casa. Su padre no parece participar completamente de nuestro entusiasmo actual; no se puede decir nada de él en los asuntos políticos". En efecto, en la actitud de Goethe, la admiración por Napoleón y la convicción de su invencibilidad debían entrar, tácitamente, muy en cuenta.

En cuanto a Augusto, sus conciudadanos estimaron que, con un poco de voluntad, hubiera podido prescindir del veto paterno, desobediencia que le hubiera sido perdonada pronto. Su situación se hizo especialmente difícil al regreso de los que habían tomado parte en la guerra. Se le escatimaron tanto menos las burlas y las vejaciones cuanto que había tenido la vanidad de hacer gala de su uniforme de oficial ayudante. Resultó de esto una cierta desconsideración contra él, y fué una de las causas que contribuyeron a los trastornos de su humor y a su necesidad de aturdirse. Pero no olvidemos que los franceses deben alguna simpatía a Augusto de Goethe: era ya, y sobre todo después de Santa Elena (como otros muchos alemanes), un apasionado admirador de Napoleón, hasta el punto de formar una colección de recuerdos imperiales. Citemos a Eckermann (17 enero 1827): "Quisiera, dijo el joven Goethe, tener todos los grandes hechos de

Napoleón en buenos cuadros o en buenos grabados, y decorar con ellos una gran sala." "Necesitaría ser muy grande, replicó Goethe, y todavía no bastaría; tan grandes son sus hazañas".

En 1817, Augusto se casó con Ottilia de Pogwisch. Por una y otra parte no fué más que un matrimonio de conveniencia. Goethe lo había deseado, ya con la esperanza de traer a su hijo a una vida más regular, ya también porque sentía la necesidad de tener una mujer para el arreglo de su casa, por haber muerto Cristiana el año anterior. La unión no fué afortunada, a pesar del nacimiento de tres hijos. Augusto no se enmendó mucho tiempo, y en cuanto a Ottilia, coqueta y un poco exaltada, cometió por lo menos imprudencias. Pero tiene derecho a la consideración de la posteridad, porque fué para Goethe una hija amante y abnegada. Por su parte, el gran anciano sintió por ella una gran ternura, aunque lamentase a veces su carencia de cualidades de ama de casa y sus ligerezas de conducta. La tuvo a su cabecera a la hora de su muerte, y una de sus últimas frases fué: "Dame tu manita." (*Gieb mir dein pfätchen!*) (1).

A pesar de las decepciones que le había ocasionado su hijo, Goethe no dejó de sentir por él el más paternal afecto. Cuando Augusto murió de un ataque apoplético, el 27 de octubre de 1830, durante el viaje a Italia que le habían prescrito como una distracción saludable, Goethe recibió una impresión profunda. Según su costumbre, se esforzó en reprimir las manifestaciones exteriores de su dolor, y ante el canciller Müller y el médico Vogel, que fueron a anunciarle la fatal noticia, pronunció estas filosóficas palabras: "*Non ignoravi me mortalem genuisse.*" Pero este esfuerzo le abrumó. Acometido de una violenta hemorragia, sufrió pérdidas de sangre peligrosas en un octogenario. Salvado por un remedio heroico (sangría de dos libras, practicada por Vogel), recobró bien pronto su fuerza moral y pudo escribir a Zelter la frase legendaria:

(1) Carta de Fromann, el editor de Jena. *Goethe Jahrbuch*, año 1891.



“¡Más allá de las tumbas, adelante!” (23 febrero 1831).

\* \* \*

Pero por bueno que haya sido Goethe como padre, todavía aparece más notable y más tierno como abuelo. Tuvo tres nietos: Walther (abril 1818), Wolfgang (setiembre 1820), Alma (octubre 1827). “Son verdaderamente como el buen tiempo; en cuanto entran todo se ilumina”, escribía a Mariana de Willemer (7 junio 1831). Goethe no ha celebrado, como Víctor Hugo, el arte de ser abuelo; se ha contentado con practicarlo, en un grado emocionante, si se piensa que, en el mismo período, componía los *Años de viaje*, el segundo Fausto, una parte de *Dichtung und Wahrheit*, sin perjuicio de otros trabajos, una correspondencia muy activa y recepciones cotidianas. Basta hojear sus *Tagebücher*, memento sumario del día transcurrido, para ver qué lugar ocuparon sus nietos en la última decena de años de su vida. Innumerables son las menciones de sus visitas, de sus largas sesiones con él. Los niños, que vivían en el segundo piso con sus padres, sentían gran placer en visitar al abuelo, tanto más que su madre los descuidaba un poco, los abandonaba frecuentemente por la sociedad, el teatro, y que su padre tan pronto se mostraba indiferente, tan pronto de mal humor. Citemos algunas notas de los años 1823 y 1824:

“Antes de comer, durante una hora, Walther, que se entrega a toda clase de juegos un poco turbulentos. En seguida Wolf; hemos jugado juntos con sus juguetes de plomo; ha demostrado mucha cordura y gracia. La tarde con Walther, que recitó con mucho brío *La flauta encantada*. Miré grabados con Walther. Jugamos juntos, contándonos cuentos. La tarde con los niños: diversos juegos, entremezclados con algunas lecciones.”

Cuanto más envejece Goethe, más atrae hacia sí a sus nietos, especialmente a Wolfgang (Wolff, Wolfchen), a quien había concedido un cajón de su escritorio para guardar juguetes. El mayor Walther le acompañaba menos, por estar ocupado con sus lecciones, el piano, y por sus visitas a

la Corte, donde tenía su compañero, el joven príncipe heredero Carlos-Augusto.

La pequeña Alma, aunque tan joven, inspiraba también un gran atractivo a Goethe. Cuando tenía tres años y medio, él anota: “Alma pasó algunas horas conmigo, y se condujo muy juiciosamente, como persona que se inicia en los usos sociales”, y además: “La pequeña es adorable, una verdadera mujercita, indefinible ya. Ella y su abuelo se llevan muy bien, y con la más cariñosa confianza; pero, con todo, sin parecerlo, ella no trata más que de satisfacer sus pequeños caprichos.” (Carta del 18 de junio de 1831 a Ulrica de Pogwisch, hermana de su nuera.)

Los testimonios ajenos todavía hacen resaltar más la extrema bondad de Goethe hacia sus nietos. Soret cuenta el 29 de marzo de 1830: “Aquella tarde encontré a Goethe acompañado de su nieto Wolff y de la condesa Carolina de Egloffstein, su amiga íntima. Wolff molestaba mucho a su querido abuelo; trepaba por él, y se sentaba ya en uno, ya en otro de sus hombros. Goethe sufría todo esto con la mayor dulzura, a pesar de lo incómodo que debía de ser el peso de un niño de 10 años para un octogenario. “¡Pero mi querido Wolff—dijo la condesa—, estás fatigando horribilmente a tu abuelo!” “Eso no importa nada—replicó Wolff—, pronto vamos a acostarnos y el abuelo tendrá tiempo de descansar completamente de su fatiga.” “Ya veis—dijo Goethe—que el amor es siempre un poco impertinente por naturaleza.”

Otro episodio: un día, Rothe, el preceptor de los dos niños, se quejaba a Goethe de que éstos no se levantaban a la hora fijada. Goethe le dijo que tratase de persuadirles de que hacían mal en eso. Rothe le respondió que ya lo había ensayado, pero sin éxito. “Entonces—replicó Goethe—decíles que el abuelo lo quiere.” Algunos días después, Rothe dió cuenta de que esto tampoco había servido de nada. “¡Hum!”, y la conversación terminó con esto. (Diedermann. *Gespräche*, VIII.)

Goethe trataba de justificar su debilidad con un argumento sacado de la botánica. En una conversación con Eckermann (6 de

marzo de 1831) comparaba los pequeños defectos de los niños con las hojas pediculares, esas hojas que salen en el tallo, "que poco a poco caen por sí mismas y de las que no hay necesidad de ocuparse seriamente".

Observemos que Goethe, por una de esas inconsecuencias tan frecuentes en los teóricos, apenas si había practicado, ni para su hijo, ni para sus nietos, las ideas pedagógicas que predicaba en el *Wanderjahre*: educar al niño fuera de su familia; dar a la educación el respeto por base.

El porvenir de los nietos de Goethe no había de ser ni brillante ni siquiera dichoso. La causa de ello radicó primeramente en su salud más o menos precaria. Sin duda también, para Walther y para Wolff, la desproporción entre el nombre heredado y sus propias fuerzas les colocaba entre esas naturalezas que Goethe llamaba *problemáticas*, demasiado superiores para contentarse con la mediocridad, y demasiado incompletas para elevarse sobre ella. Alma murió de fiebre tifoidea en 1844, antes de haber cumplido los 17 años. Walther, después de los estudios musicales hechos en Leipzig bajo la dirección de Mendelssohn, de Lœwe y de Weinlig (el maestro de Ricardo Wágner), compuso *Lieder*, piezas de piano y dos óperas efímeras, sin rebasar el nivel de un compositor aficionado. Fué un antiwagneriano declarado. Murió en 1885, a la edad de 67 años. Wolfgang, que murió a los 63 años, en 1883, fué durante algunos años secretario de la legación de Prusia en Roma, después en Dresde. Dedicado a la literatura y a la erudición, compuso: poesías, entre ellas *Erlinda*, poema del género de la *Ondina*, de Fouqué; una colección de novelas impregnadas del vago socialismo a la moda de 1848, bajo el título simbólico: *Farhmann, hol'über!* ("Hola, barquero, atraviesa!"); en fin, un estudio sobre el *Cardenal Bessarion y su tiempo*, que parece haber sido poco apreciado por los eruditos.

Ninguno de los dos hermanos se casó, y el apellido se extinguió con ellos. No omitamos un hecho que les honra: a pesar de su penuria económica, causada por los gas-

tos excesivos de su madre (que vivió hasta 1872), no quisieron nunca enajenar nada de las colecciones y manuscritos dejados por Goethe. El último superviviente, Walther, los legó al Estado de Weimar, con la casa de Goethe, donde fué instalado el *Goethe-National-Museum*.

#### LA LUZ Y LO QUE PIENSA DE ELLA LA CIENCIA DE HOY (1)

por el duque Mauricio de Broglie.

Las cuestiones de que voy a hablaros hoy son tan viejas como el mundo, tal vez más viejas que el mundo, puesto que el Génesis coloca la creación de la luz antes que la del cielo, la de la tierra y la de todo lo que éstos encierran. Sin tomar la Biblia por un tratado de Física, es curioso, aunque sólo sea desde el punto de vista de la evolución de las concepciones humanas, el hecho de que semejante orden de sucesión habría parecido absurdo a los sabios de ayer y choca mucho menos a los sabios de hoy.

La naturaleza de la luz ha hecho trabajar mucho a la imaginación de los hombres. Los filósofos griegos, y en particular los discípulos de Pitágoras, habían desarrollado una teoría de la emisión con arreglo a la cual salían de los objetos partículas o pequeñas imágenes para ir a parar luego a nuestros ojos; pero hay que llegar al siglo XVII para encontrar, con Newton y Huyghens, verdaderas teorías de los fenómenos luminosos.

Es cierto que un manantial de luz actúa sobre el objeto que alumbraba y produce en él una modificación: diríamos hoy que el manantial luminoso emite una cierta energía que se manifiesta en los objetos iluminados. Para darse cuenta de esto no hay sino dos clases de explicaciones. Se puede imaginar que un proyectil sale del manantial de luz y viene a herir nuestra vista o los objetos de nuestro alrededor: tal es la teoría de la emisión que sostenía Newton y que ha reina-

(1) Conferencia dada en la Sociedad de Cursos y Conferencias y reproducida en la revista *Residencia*.

do desde el siglo XVII hasta principios del XIX. En esta teoría, el espacio no interviene y la energía emitida no se esparce en todas direcciones para cada proyectil; sigue la trayectoria de éste, y es preciso un haz de proyectiles para dar la imagen de un manantial luminoso irradiante en todos sentidos.

Se puede pensar también en la imagen tan conocida de las ondas que se producen al arrojar una piedra en el agua. Se ven círculos concéntricos que se ensanchan y vuelven, y al cabo de un cierto tiempo, se observa que un corcho que flote en el líquido se agita. Esta es una ilustración de la teoría que defendía Huyghens, y que, por razones que no puedo desarrollar aquí, ha triunfado con Fresnel y Young, desde hace más de 100 años. Hoy ha envejecido a su vez, y os diré más adelante algo de la que ha venido a sustituirla. Mientras tanto, vamos, si os parece, a detenernos un momento.

Hay, pues, dos maneras de hacer llegar una señal a distancia: arrojar una piedra directamente o bien producir una conmoción en un medio que transmita a lo lejos un vestigio de la perturbación inicial.

Estos movimientos que se transmiten a través de un medio como las olas del mar han recibido el nombre de ondas. La materia cambia de lugar, pero alrededor de una posición de equilibrio y sin trasportarse de una manera definitiva. Mirándolo bien, hay en esta concepción tres cosas principales que considerar: 1.º, el medio que vibra; 2.º, la velocidad de propagación de las ondas, y 3.º, la distancia entre las crestas, lo que los físicos llaman longitud de onda, longitud que está también relacionada con la duración de una oscilación.

En los remolinos circulares producidos por una piedra arrojada en el agua, es la superficie líquida la que vibra y el medio acuático el que transmite las vibraciones. La separación entre los círculos sucesivos mide la longitud de onda y se percibe bien claramente la velocidad del desplazamiento de las olas.

Encontramos otros ejemplos de una vibración que se transmite a través de un medio material en el sonido, que camina en el aire cuyas moléculas desplaza; cuando se

produce un sonido en el vacío, no se propaga, y en las altas montañas, donde la atmósfera está enrarecida, se observa ya un gran debilitamiento del sonido. Los sonidos, como sabéis, no se transmiten instantáneamente: cuando se ve a lo lejos una persona que dispara un tiro, se ve primeramente el fogonazo o el humo, y más tarde llega a nuestros oídos el ruido de la detonación. Lo mismo ocurre cuando miramos de lejos a un obrero que golpea una piedra con un martillo: si está cerca de nosotros, observamos una concordancia exacta entre sus gestos y el ruido del martillo; pero si está a cierta distancia, aunque sólo sea a unos 50 metros, se sorprende ya uno por la falta de concordancia que existe entre los gestos que se ven y el ruido que se oye. Esto obedece a que los sonidos se propagan con relativa lentitud; no recorren más de 331 m. por segundo, mientras que una bala de fusil, por ejemplo, puede fácilmente exceder de los 1.000 metros por segundo.

La tercera característica del movimiento vibratorio, es decir, la longitud de onda, se traduce, en el caso del sonido, por la impresión musical que produce en nosotros, por su mayor o menor altura. Las diferentes notas de la escala, y en un dominio más amplio, las diferentes octavas, traducen para nosotros el efecto de estos sonidos de cualidades diferentes: los sonidos agudos corresponden a las vibraciones rápidas; los sonidos graves, a las vibraciones lentas.

Y ya sabemos bastante de esto para comenzar el estudio de la luz. La primera observación que hacemos es la de que la luz se propaga muy bien en el vacío. No es, pues, un medio material el que transmite sus efectos; el filamento de una lámpara incandescente nos alumbra, aunque la mayoría de las bombillas lo tienen rodeado por un espacio vacío de aire.

¿Cuál es, pues, el medio vibrante? En el fondo, no se sabe. Durante mucho tiempo se ha disfrazado esta ignorancia diciendo que, aun en el vacío, existe una clase de medio continuo, al que se le ha dado el nombre de éter, y en el cual se propagan las vibraciones. Admitamos por un momento esta idea; ya veremos dentro de poco lo que se

piensa sobre esto actualmente. Tenemos, pues, el éter que vibra; las ondas se transmiten aquí con una velocidad que se ha podido medir y que llega a 300.000 kilómetros por segundo. Muy elevada es la cifra y, sin embargo, resulta pequeña con relación a los espacios astronómicos. La luz del Sol tarda varios minutos en llegar a nosotros; emplea de 70 a 100 años en llegar a la Tierra desde las estrellas más próximas, y sabéis que habría que contar por millones de años el tiempo que necesitaríamos, viajando sobre un rayo de luz, para explorar el espacio infinito de las estrellas del cielo.

En el vacío, es decir, en el éter, todas las luces se propagan con la misma velocidad, y como hacen ondular el mismo medio etéreo, no se diferencian más que por el tercer elemento que distinguen las notas musicales; es decir, por la longitud de onda.

Aquí nos es preciso pararnos un instante y estudiar un poco más de cerca, que bien vale la pena, todas estas luces diversas, todos estos rayos variados, todas estas irradiaciones diferentes que pertenecen como hermanas a la misma familia, pero que se parecen muy poco. El dominio de este estudio es inmenso, y su importancia es bien conocida hoy, pues la Física ha llegado a ser, en una gran parte, la ciencia de los rayos, y así, al encontrarnos a un físico, la primera pregunta que le hacemos es: "Dígame, señor sabio, ¿qué nuevos rayos estudia usted en este momento?"

Vamos, pues, de pasada, a observar el cuadro que acaba de proyectarse, a examinar sucesivamente todas las irradiaciones que se encuentran cuando, partiendo de muy grandes longitudes de onda, hacemos desfilar ante nosotros los distintos rayos conocidos.

*La luz y la electricidad.*—La electricidad puede calentar un delgado filamento metálico y producir la luz; gracias a esto estamos brillantemente iluminados en esta sala; pero sabed desde ahora que no es esta transformación de energía eléctrica en energía luminosa de la que yo quiero hablaros.

Hay una relación mucho más íntima entre la luz y la electricidad. Las teorías matemáticas de la luz formuladas por Maxwell,

Hertz y Lorentz, que fueron clásicas en el último cuarto del siglo XIX, representaban el camino de la onda luminosa por la propagación de dos vectores, uno de fuerza eléctrica y el otro de fuerza magnética. Las propiedades de la luz pueden, en ciertos casos, modificarse por la intervención de un campo magnético, y atribuyéndole un carácter eléctrico a las vibraciones de la luz, se han podido explicar fenómenos observados. Además, las vibraciones puramente eléctricas pueden transmitirse por ondas como la luz: ésta es la conclusión que Hertz dedujo de las teorías de Maxwell, y a la cual el descubrimiento de la telegrafía sin hilos ha venido a dar una concluyente consagración. Acabamos de ver, en efecto, que las ondas de telegrafía tienen su lugar natural en la escala de radiaciones a la cual pertenece la luz visible.

Pero hay un fenómeno, menos conocido por el público, que pone en evidencia de una manera sorprendente las relaciones entre la luz, la materia y la electricidad; es lo que se llama el fenómeno fotoeléctrico. Vamos a hablar de él un instante.

Se ha dado durante largo tiempo a la electricidad el nombre vago de "fluido", porque no se tenía ninguna idea de su estructura; pero hoy día, sin que podamos tener la pretensión de haber penetrado los últimos misterios de este agente universal, se sabe que la electricidad se presenta siempre bajo la forma de pequeños granos, de pequeños átomos de electricidad, si queréis, cuya carga eléctrica se conoce perfectamente. Los granos negativos de electricidad son todos parecidos, se les llama electrones, y como están presentes en todas las sustancias, se les puede extraer de cualquiera de ellas. Cuando un cuerpo cualquiera, por ejemplo, un filamento metálico, se pone al rojo, salen de él por sí solos y se desprenden indefinidamente, si las cosas se arreglan de una manera conveniente. Esto es lo que pasa en las lámparas de telefonía sin hilos, cuyas maravillosas propiedades utiliza hoy todo el mundo.

Pues bien; estos electrones que una alta temperatura hace salir de los metales, la luz puede también arrancarlos en frío de las sustancias sobre las cuales incide, y aquí

sucede una cosa notable: no solamente la luz arranca los electrones, sino que los lanza como pequeños proyectiles, con una velocidad que depende únicamente de la especie de luz empleada. Cuando más corta es la longitud de onda luminosa utilizada, más enérgicamente son lanzados los electrones. Se puede muy bien calcular, por medio de una fórmula debida a Einstein, qué velocidad pueden tomar los electrones a quienes una luz de color conocido arranca de los objetos que ilumina.

Ya os he dicho que la velocidad de los proyectiles crece a medida que la longitud de onda disminuye, y quiero precisar más.

Los electrones arrancados por las radiaciones de luz visible tienen velocidades que corresponden a la que tomarían si se les lanzara bajo una tensión de 2 a 3 voltios. Esto no es casi nada y los insignificantes y lentos proyectiles son apenas expulsados de los cuerpos de donde proceden.

Con el ultravioleta, el resultado es mejor: los electrones son lanzados como por una tensión de 10, 20 ó 50 voltios. Son ya balas bastantes poderosas para destruir las moléculas de aire que encuentran y romperlas en fragmentos electrizados también.

Con los rayos X, el tiro se alarga mucho. Los electrones de 1.000, de 10.000 y de 100.000 voltios que se producen son proyectiles muy serios, fáciles de descubrir, y cuyos estragos pueden ser considerables.

Pero con los rayos gamma se obtienen electrones de varios millones de voltios, capaces de atravesar pequeñas láminas de metal y de producir, cuando son numerosos, efectos muy intensos. No puedo insistir sobre todo esto; pero querría llamar vuestra atención sobre este efecto tan importante de la luz, que hace estallar los átomos y se comporta como si toda esta artillería microscópica llevase una carga de pólvora tanto más grande cuanto más corta es la longitud de onda. Todo pasa como si existiesen átomos de luz, fotones, como se les llama frecuentemente, tanto más poderosos cuanto más aguda es la luz a que pertenecen los matices del espectro.

Este descubrimiento ha sido uno de los puntos de partida de concepciones nuevas

sobre la naturaleza de la luz. Se puede, en efecto, por procedimientos delicados que no tengo tiempo de explicar, hacer visible la trayectoria de un electrón así proyectado del seno de un átomo, y cuando se observa de cerca este importante fenómeno, se ve que todo ocurre como si la energía de una onda luminosa, en lugar de difundirse en todos sentidos alrededor de su centro de emisión, quedase concentrada a lo largo de un rayo y constituyese precisamente una clase de proyectil de luz capaz de poner en juego, allí donde llega, todo el poder que se habría creído repartido sobre la extensión entera de una gran superficie.

La energía lanzada del manantial no parece, pues, esparcirse, sino trasportarse en un solo bloque, por decirlo así, como la energía de una bala de cañón sigue a ésta y se manifiesta únicamente allí donde choca. Y, sin embargo, toda una sucesión de hechos ha puesto en evidencia en la física de la luz los caracteres indiscutibles de un movimiento vibratorio y de la proyección de ondas en el espacio. Durante muchos años, los físicos se han quedado perplejos ante esta contradicción, de la cual no podían escapar; pero hoy parece que se ha abierto un camino para conciliar los dos aspectos de los fenómenos luminosos, aspectos opuestos y, sin embargo, verdaderos los dos.

Esta nueva dirección de las ideas teóricas se ha revelado como consecuencia de consideraciones muy originales sobre las bases de la Mecánica, cuyo iniciador ha sido mi hermano Luis. Naturalmente, no puedo entrar aquí en desarrollos matemáticos bastante complicados, en los que interviene la teoría de la relatividad de Einstein, que son la base de estas nuevas teorías; pero puedo, probablemente, daros una idea de ellas en pocas palabras.

El espacio es una cosa mucho más complicada de lo que creemos; "el espacio material vacío", estoy tentado de decir, no, en absoluto, el espacio donde no hay nada; el espacio desprovisto de toda propiedad donde nos imaginamos que se pueden colocar todas las construcciones de la Geometría.

El principio de la gravitación universal de Newton, "los cuerpos se atraen a dis-

tancia en razón directa de su masa y en razón inversa del cuadrado de su distancia”, lo demuestra bien, puesto que, según esto, cuando un cuerpo cualquiera se desplaza, se aproxima a unas regiones y se aleja de las otras, modificando así las acciones que ejercía en el espacio entero. No hace más que cambiar de lugar, lo repito, modificando el espacio.

No es, pues, nada extraño que para prever y calcular el movimiento de un proyectil sea preciso hacer intervenir a alguna cosa que interese a todo el espacio de alrededor.

La antigua Mecánica no lo hacía (salvo haciendo intervenir a la “masa”, pero yo no puedo insistir sobre este punto). La Mecánica nueva imagina que para calcular la trayectoria de un proyectil es preciso hacer intervenir una fórmula matemática que no es otra sino la que expresa la propagación de una “onda”. Todo fenómeno “balístico” está, pues, relacionado con una consideración ondulatoria que depende de la masa del proyectil, de su peso, si queréis.

Con proyectiles gruesos: astros, balas de cañón, o granos de polvo, se puede prescindir de la consideración ondulatoria y hasta de la antigua Mecánica; la característica de “proyectil” subsiste por sí misma.

Con proyectiles más pequeños, por ejemplo, electrones o átomos, no se puede negar el carácter ondulatorio. Los fenómenos que se observan son una mezcla de propiedades balísticas (aún predominantes) y de propiedades ondulatorias, que experiencias recientes han puesto fuera de duda.

Y con proyectiles más diminutos aún, con “granos de luz” quizá, los fenómenos ondulatorios adquieren el predominio, lo cual explica que durante largo tiempo haya parecido que existían solos, y los fenómenos del género “proyectil” son aún perceptibles, pero no pueden ser descubiertos sino por procedimientos delicados.

He aquí cosas algo extrañas, pero se ha ido más lejos aún. Se concibe hoy que la materia puede aniquilarse dando origen a la luz, que la materia puede, por decirlo así, fundirse en luz, y no está excluido pensar que, en ciertas condiciones, también la luz

puede condensarse en sustancia y dar nacimiento a la materia. Quizá en las inmensidades cósmicas, las dos transformaciones son posibles, de manera que la sustancia de los mundos que se desvanece en un punto se crea en otro, pasando en el intervalo bajo la forma tenue y radiante de la luz. Ved cómo los sabios pueden también, algunas veces, convertirse en poetas.

Comprenderéis bien que semejante modificación de nuestras concepciones no se ha hecho sin introducir otros muchos cambios, en particular uno de los caracteres más importantes de las leyes de la Física (quiero hablar del determinismo riguroso que, partiendo del conocimiento de lo que pasa en el instante presente, se enorgullecía de calcular exactamente lo que pasaría en el instante siguiente) se presenta bajo una forma sensiblemente diferente y mucho más atenuada. La ligazón del pasado con el futuro no es tan rígida quizá como nosotros creemos, o si lo es, al fin y al cabo, lo es de una forma que las leyes de la Física parecen vedarnos definirlo completamente.

Pero me es preciso terminar esta charla, y temo, quizá, haber abusado de vuestra atención. Me gustaría haberos hecho vislumbrar cuán apasionante cosa es el estudio de la luz y sus propiedades, el papel inmenso que juega en nuestras concepciones del universo y también cuán grande es aún nuestra ignorancia ante las maravillas de la Naturaleza, que las costumbres seculares de nuestra manera de razonar no son suficientes aún para comprender siempre, ni siquiera para describir.

---

## REVISIÓN DE LA «DIVISIÓN DE LOS PODERES»

por el Prof. D. Adolfo Posada.

---

### I

Las más serias dificultades—políticas y técnicas—en la reforma constitucional, para mejorar un régimen, surgen hoy, sobre todo al querer ordenar el más adecuado funcionamiento de las instituciones representativas que se estiman fundamentales. Inspira-

do el “mecanismo” político de los Estados libres de modo muy directo en la doctrina de la “división de los poderes”—Montesquieu—y en el ejemplo, mejor o peor interpretado, de Inglaterra, tal doctrina se ha elevado a la categoría de dogma como negación del absolutismo monárquico y garantía de las libertades individuales. Recuérdese el artículo 16 de la Declaración de Derechos francesa de 1789: “Toda sociedad en la que no esté asegurada la garantía de los derechos, indeterminada la separación de los poderes, no tiene Constitución”. El régimen constitucional moderno se ha construido y vivido según fórmulas diversas de la división—separación o distinción—de los poderes. Los dos tipos más definidos del constitucionalismo que diríamos “clásico” se diferencian precisamente en razón al distinto criterio aplicado al determinar la competencia y el funcionamiento de las instituciones a las que se atribuye el ejercicio de los que se reputan “poderes del Estado”: de un lado, la fórmula de separación institucional de los Poderes legislativo, ejecutivo y judicial del constitucionalismo norteamericano, y cuyo funcionamiento se ha definido como régimen “presidencial”, y de otro, la fórmula del flexible constitucionalismo inglés, de mera distinción de funciones, realizada mediante la colaboración institucional—*King in Parliament*—, que ha dado vida al régimen “parlamentario”, el cual, como es sabido, supone la constante compenetración del “Gobierno”—Gabinete—y el Parlamento.

Las realizaciones positivas del constitucionalismo en los Estados modernos se pueden definir refiriéndolas, con más o menos reservas, a uno de los dos tipos indicados, aunque, claro es, ofrezca cada Estado características propias. Algunas, reflexivamente establecidas en el texto constitucional; resultado otras, del modo según el cual se ha interpretado en un pueblo dado o en un período de su historia la fórmula originaria del régimen parlamentario o no parlamentario. Bastaría recordar, como demostración, por otra parte, de la flexibilidad del constitucionalismo, las realizaciones tan distintas de la Alemania imperial—autocratis-

mo con Parlamento—, de la Francia de la tercera República: régimen parlamentario con predominio de Cámara, y de sus grupos más que partidos, de la Alemania del *Reich*—régimen parlamentario de norma escrita, artículo 54 de la Constitución de Weimar—y de los diversos Estados que surgen de la postguerra...

En algunas de estas Constituciones, el régimen parlamentario se ha combinado con intervenciones directas del cuerpo electoral, mediante instituciones o métodos de democracia pura, tales como la iniciativa popular y el referéndum. A estas experiencias tan diversas habría que añadir las que nos ofrece el constitucionalismo americano...

Pero no quiero detenerme a considerar las ricas combinaciones bajo que el régimen de Constituciones se viene produciendo, merced a las distintas adaptaciones de la “división de poderes”. Lo que me interesa hacer notar es que las soluciones elaboradas y vividas en los diversos Estados, especialmente las de tipo parlamentario, sufren hoy una crisis profunda, que no afecta sólo al mecanismo constitucional, sino a la “forma”. “Contra la democracia parlamentaria—dice el profesor Kelsen—, que puede considerarse como la forma del estado de cultura—*Kulturstadt*—se hacen oír desde hace tiempo voces cada día más numerosas. Se le opone de nuevo la idea autocrática, bajo la forma dictatorial, o se busca una forma política que esté por encima de la oposición entre autocracia y democracia.”

A mi juicio, el desprestigio del régimen parlamentario, y, en general, del régimen constitucional liberal, no es sino una manifestación, y de las más visibles, de la honda crisis que, por muy complejos motivos, experimenta el Estado mismo, y que, más que resolverse, se aguza bajo el absolutismo fascista o bolchevique. Importa, sin duda, al plantear el problema del mecanismo constitucional del régimen representativo parlamentario—o no—, y al buscar soluciones de forma y de técnica, importa, digo, no olvidar o desconocer, para no exagerar el alcance y eficacia de tales soluciones, las agitaciones que conmueven la vida nacional, allá, en lo más hondo, donde se generan las

fuerzas llamadas—quíerose o no—a poner en marcha y a manifestarse constantemente como impulsoras del mecanismo político.

## II

La “división de poderes” realizada merced a la diferenciación de las instituciones políticas fundamentales se impone, ahora sobre todo, por dos razones capitales, a saber:

1.<sup>a</sup> Como garantía política y técnica de las libertades personales, dado que una adecuada determinación constitucional de las instituciones del Poder, de su respectiva competencia y de sus relaciones, “debe” impedir jurídicamente la arbitrariedad auto-crática del legislador y del gobernante. Aunque la garantía indicada, esencialmente mecánica, no sea por sí sola eficaz, porque la eficacia de un orden jurídico depende, sobre todo, “de adentro”, de la conciencia de quien ejerce el Poder, no hay duda de que la “limitación del poder por el poder” expresada en normas constituye un obstáculo al abuso del poder por quien lo ejerza.

2.<sup>a</sup> Como exigencia apremiante, hoy más que en los tiempos de Montesquieu, de la “división política del trabajo”. La creciente complejidad de las funciones del Estado moderno, que se traduce en una creciente complejidad de los “servicios públicos”, reclama:

- a) Más amplitud—mayor competencia—en la función normativa del Estado;
- b) Más fuerza en los centros directivos;
- c) Mayor especialización de las funciones políticas, jurídicas y técnicas, y paralelamente, una más definida diferenciación de las instituciones que las desempeñan, y
- d) Más amplia base de sustentación de las instituciones representativas: el Parlamento, llamado a reflejar los movimientos de opinión y las decisiones de la voluntad nacional.

Se impone, a mi ver, no tanto una rectificación brusca del proceso institucional producido en tan diversos pueblos, bajo la inspiración e influjo de la idea de la división de poderes, como una transformación de las

instituciones mismas políticamente diferenciadas, pero teniendo en cuenta:

1.<sup>o</sup> El avance incontenible de las masas del pueblo, expresión del triunfo indeterminado, caótico a veces, pero real, de la “democracia” inorgánica, gregaria, muy inclinada a las aplicaciones de la “acción directa”. La característica de ese avance de las democracias es que sus masas no esperan y desconfían de los titulados representantes suyos. El sufragio, una vez conquistado—y su conquista “es esencial”—, no les satisface, sobre todo reducido a la “función electoral”; ha de tener el sufragio, además, intervención “directa” en las funciones específicas del Estado: iniciativa popular, referéndum.

2.<sup>o</sup> El carácter “técnico” de las funciones o tareas de gobierno, cada día en más amplias zonas y con mayor intensidad, funciones o tareas que se concretan en operaciones y métodos que, siendo técnicos, y por serlo no pueden determinarse por simples movimientos de opinión, de las que sea órgano el sufragio, ni las representaciones específicas del mismo, en un Parlamento. Las labores del Estado en la mayoría de las funciones de gobierno—en “servicios públicos”—no son sólo políticas, sino técnicas, y han de prepararse y realizarse “técnicamente” por órganos o instituciones o funcionarios “competentes”.

3.<sup>o</sup> El mayor valor en que se estima en política la “acción”, contrastando con el menor aprecio en que a menudo se tiene el pensamiento, mayor estimación de la acción que impone doquier la necesidad de reforzar la función del Ejecutivo y de la Administración—poder burocrático—, a fin de hacer que realicen un “hacer eficaz”.

4.<sup>o</sup> La descomposición de los partidos políticos, sobre todo en el régimen parlamentario, descomposición, a veces, favorecida por aplicaciones de la representación proporcional. Convertidos en grupos los partidos en el Parlamento—Francia, Alemania...—, parecen cada día menos capaces como órganos del pensar y del hacer colectivos, en relación con el mecanismo de los Poderes. Los partidos fuertes, homogéneos, verdaderas instituciones de Estado, habían



sido hasta no hace mucho los que han mantenido el normal funcionamiento del régimen representativo: especialmente en el parlamentario, los partidos han sido—ejemplos, Inglaterra, Bélgica—la condición de la estabilidad política y del cambio rítmico de sus combinaciones, siendo en el régimen presidencial—lo son aún—los instrumentos que facilitan el ordenado suceder de las “administraciones”, como en los Estados Unidos. La descomposición de los partidos en países de régimen parlamentario hace difícil la acción política continuada y eficaz, siendo entonces preciso buscar el equilibrio y la estabilidad necesarios para la continuidad y eficacia de dicha acción en Parlamento y Gobierno, en medidas de orden mecánico—frenos y contrapesos—y en la reorganización interna de las instituciones representativas.

Podría decirse que el viejo pleito suscitado entre “democracia” y “técnica”, o sea entre las aspiraciones, anhelos y apremios de la “democracia”—las masas que quieren “hasta” gobernar—, y las exigencias de un régimen “eficaz”, y para serlo, de “competentes”, se plantea ahora, descompuestos los partidos y en crisis total el régimen representativo, bajo formas nuevas, siendo hoy preciso resolver la oposición, que parecía irreductible, entre democracia y eficacia, pero teniendo en cuenta que es la misma democracia la que pide, atropelladamente, un gobierno de eficacia, pero que ha de actuar sometido a su imperio. Ahora bien; toda transformación constitucional, aun manteniendo el régimen parlamentario, deberá tener presente el hecho real apuntado, que explica, entre otras cosas, la facilidad con que se producen las dictaduras que se brindan como gobiernos de eficacia...—¡y qué eficacia!—y a veces como amantes providenciales de la democracia; naturalmente, de una democracia pasiva, conformista, es decir, “no” demo-“cracia”.

## LA PRODUCCION DE PELICULAS DE CUENTOS DE HADAS

por Erwin Wolfangs Nack

Cuentos de hadas, creaciones fantásticas y poéticas, agradables, íntimas, siempre en el tono de “Erase una vez...”, dulce herencia de nuestros abuelos. Recogidos de generaciones en generaciones en libros, han resultado después de los siglos elementos valiosos para la imaginación de los niños. Pero los niños de hoy, formados por la escuela y la vida para ser críticos inexorables, no admiran los grabados de los libros de cuentos de hadas al viejo estilo, porque no son un atractivo que pueda satisfacer su imaginación.

Después de largas experiencias, eminentes pedagogos han logrado adaptar las ilustraciones de los abecedarios y de las fábulas para la adolescencia, en su forma ideal, a la mentalidad del niño, en sus expresiones de vida y en todas sus manifestaciones de alegría y de entusiasmo que constituyen sus características esenciales.

Las tentativas de llevar al cinema siluetas a las que se daba movimiento sobre una placa de vidrio que recibía la luz de abajo, condujeron a la realización de la primera película de fábulas (de Rochus Gliese).

Una de las películas de cuentos de hadas más importante es la que lleva por título: *El pájaro azul*, de Maeterlink, editada en 1921. En el mismo año se constituyó en Nueva York la “National Motion Pictures League”, cuyas “Baby Matinéés” tenían algo común con las *matinéés* culturales de la Ufa que se dieron más tarde en la sala Mozart, de Berlín, en donde hoy se proyectan películas divertidas que tienen un carácter de cuentos, realizadas por niños y adolescentes.

A este género pertenece también la película editada por “Artistas Asociados” *El ladrón de Bagdad*. Hasta hoy ninguna cinta ha aventajado a ésta en valor artístico y técnico. Recientemente, para hablar todavía de la producción extranjera, se han realizado en Turquía y en Checoslovaquia algunos cuentos de Grimm, de origen netamente alemán, principalmente *La Caperuci-*

*ta Roja (Rotkappchen)* (1) y *Juanito y Margarita (Hans und Gretel)*. Sin embargo—y esto es completamente natural—, como cada país adapta su producción cinematográfica al espíritu nacional y a sus particulares usos y costumbres, queda muy poca cosa del cuento típicamente alemán. ¿Quién se asombraría, por ejemplo, de que los americanos llevaran a la pantalla a nuestro *Juanito afortunado (Hans im Glück)* convertido en *cow-boy* americano?

Directores franceses de vanguardia (como Albert Cavalcanti y Jean Renoir) se disponen a realizar una cinta con el tema de *La Caperucita roja*, pero su *Caperucita (Catherine Hessling)* monta en bicicleta, en automóvil y es raptada en globo por un joven príncipe.

El primero que se ha ocupado en Alemania en realizar películas de cuentos de hadas ha sido Paul Wegener. Basta recordar sus películas: *Las bodas de Rubenzahl (Rübezahls Hochzeit)* y *El domador de ratones (Rattenfänger von Hameln)*. A éstas siguieron las de la Ufa, tituladas: *El pequeño Muck (Kleiner Muck)*, *El zapato perdido (Der verlorene Schuh)*; *Peter Pan, Sumerun*, que ha preparado el terreno a la fantástica película de la Ufa *El secreto de Oriente*. Muy anunciada ha sido también *Las aventuras maravillosas del príncipe del aire (Prinz Elfleinswendersames Erlebnis)*, así como *La corona de las Sílfiles* y *Soldaditos de plomo*. Las películas para niños realizadas por la "Express Film", como *El diario del gato Mohr* y *La vida de la familia Pataslargas*, dejan entrever elementos útiles para las fábulas modernas de animales.

Por sus trabajos sistemáticos para el desarrollo de la cinematografía de siluetas, el Instituto de Investigaciones Culturales, de Berlín, ha abierto nuevos caminos para la representación visual de los cuentos de hadas. Los trabajos de Lotte Reininger y Foni Radbold: *La maleta volante (Der fliegende Koffer)*, *Jorinda y Joringel*, *La es-*

*trella de Belén, Münchansen, El califa Cigüeña, El príncipe Ahmad*, han marcado también el comienzo de una nueva fase para la cinematografía.

El conocido crítico de arte Dr. Kalbus, al examinar en su libro *Cinematografía educativa alemana* la influencia que ejerce la cinematografía de las siluetas, dice:

"El encanto de la sombra es lo que, despertando en nosotros ciertos recuerdos, nos da la ilusión, nos hace adivinar y permite a nuestros ojos penetrar en las cosas oscuras. En nuestra imaginación vemos el lugar de los ojos, la dirección de su mirada, trazamos líneas alrededor de la boca; por el perfil tratamos de comprender el alma. Cien matices de colores y cien contrastes combinados en una lucha pictórica primitiva entre la luz y la sombra: esto es un cuadro.

El Dr. Kalbus hace notar muy justamente que una película de siluetas debería estimular la imaginación mucho más fuertemente que una película de fábula con sus personajes vivos y naturales.

Otra forma de evocación de los cuentos de hadas por el cinema merece también señalarse aquí: es la que hace actuar a fantoches y marionetas de personas y animales. La Sociedad para la Reforma del Cinema de Stettin (Stettiner Reform Film Ges.) ensaya desde 1923, con experiencias en grande escala y con ingeniosas combinaciones de fantoches y personas reales, de personificar seres imaginarios: *El pastor y la princesita (Der Hirt und die Prinzessin)* y *Soldaditos de plomo*. Actualmente, sin embargo, se ha afirmado únicamente la producción del ruso Starewitsch, que realiza ahora en París *La novela del zorro*. La manera como se mueven marionetas y fantoches en la pantalla no solamente hace reír de buena gana a las personas mayores, sino que constituye al mismo tiempo un motivo inagotable de diversión para los niños y prepara así su espíritu a esa serenidad que piden los cuentos de hadas.

Se ve, pues, que están muy divididas las opiniones sobre la manera de realizar las películas de cuentos para niños. Un vistazo a la lista de películas culturales y educa-

(1) Sabido es que *La Caperucita roja* es uno de los más encantadores cuentos de Perrault.—N. de la R.

tivas de Alemania, formada magistralmente por el Dr. Walther Gunther, nos dice que el número de películas sacadas de cuentos se eleva hasta ahora a 122 (suplemento I, IVª edición, *Bildwart*). Sin embargo, solamente una parte de estas películas es utilizable por los exhibidores, y el hecho de que, según la lista de Gunther, algunos temas han sido tratados cinematográficamente por cinco o más productores distintos no modifica el alcance de esta comprobación, puesto que son justamente estas casas (idealistas entre los comerciantes) las que desde hace mucho tiempo se han visto obligadas a renunciar a su industria, o si existen todavía, ponen de lado las películas sacadas de cuentos, puesto que no rinden beneficios, lo que hace que sean muy difíciles de encontrar. De estas películas, que se pueden encontrar todavía en buenas condiciones, los empresarios de cines no pueden hacer uso, porque, de una manera general, se trata de películas que desde el punto de vista artístico y técnico están ya anticuadas.

Se podría decir que en la nueva producción hay excelentes películas de cuentos de hadas, de Wegener: *Las bodas de Rubenzahl*, *El domador de ratones*; las películas de la Ufa: *Nariz de enano* (*Wie zwerg Nase*), *La mesa preparadora* (*Tischlein deck dich*); *El zapato perdido* (*Der verlorene Schue*), *Peter Pan*, sin hablar de *El Príncipe Ahmad*, de *El ladrón de Bagdad* y otras. Pero estas películas verdaderamente buenas no bastan, desgraciadamente, para cubrir, aun de una manera aproximada, el mercado cinematográfico internacional. Por esta razón, y en vista de que durante dos años la industria cinematográfica alemana no podía satisfacer sus pedidos, varias naciones, Turquía y Checoslovaquia, principalmente, han comenzado la producción de cuentos de hadas.

La falta de estas películas se ha hecho sentir con más fuerza en las escuelas, puesto que las películas llamadas "películas para la juventud" no tienen nada de común con las cintas que tienen un carácter de fábulas. La iniciativa tomada hace año y medio por la "Asociación del trabajo fotográfico y cinematográfico" (*Film und Bild Arbeitsg*

*meinschaft*), de que algunos grupos importantes de casas se encargasen de la producción regular de películas de cuentos de hadas, no ha tenido éxito, porque nadie ha estimado útil comenzar el trabajo en el sentido indicado.

Realmente, en la mayor parte de los casos, las películas de cuentos de hadas son mucho más difíciles y más costosas que las que tienen un carácter teatral o cultural. Bastará citar algunos ejemplos.

En primer lugar, la elección de temas que respondan exactamente a la mentalidad del niño moderno presenta una dificultad evidente. Es la de saber si vale más atenerse a los personajes tradicionales de las graciosas princesas, de las reinas caprichosas y de los príncipes encantadores, fuertes y generosos o basarse más en hechos que reflejen momentos de la vida social u otras formas de vida más adelantada.

El problema que se plantea para los títulos explicativos, sobre si hacerlos en verso o en prosa, no es fácil tampoco. Paul Wegener, en su *Domador de ratones*, hace uso de pareados, lo que era muy adecuado al ambiente romántico de la Edad Media. Se cree conocer hoy tan bien la psicología del niño, que los títulos deberían ser una simple remisión al texto de la fábula fijada en la memoria por el recuerdo de las cosas leídas y oídas.

Actualmente no se hace uso para la proyección en la pantalla ni de los caracteres de la escritura latina en su forma exacta, ni de la escritura gótica, cuyas letras son difícilmente legibles por los niños de las clases primarias, sino de caracteres especiales que se distinguen por la disposición vertical de las letras, bien separadas una de otra.

El ambiente en que pasan los cuentos de hadas es por sí mismo un mundo de maravillas. A los productores de películas se les presenta el siguiente problema: ¿Cuál debe ser el carácter de las escenas de fábulas? No faltan verdaderamente artistas dotados de un talento decorativo extraordinariamente fantástico; pero, en general, se sienten atraídos por el arte impresionista, cuando lo que se trata aquí es de crear una

escena irreal, romántica y sugestiva que armonice con las pinturas en cartón y los fantoches fantásticos, en madera o en yeso, creados por los teatros de los niños, lo que supone una mentalidad especial y posibilidades financieras, a veces muy considerables. Se podría ver también si realmente es necesario construir costosos decorados en los estudios cuando se puede disponer de bellos paisajes. Pero se trata de paisajes que sería muy difícil, por ejemplo, encontrar en los alrededores inmediatos de Berlín. El rodaje en exteriores exige, como se sabe, gastos no despreciables a causa del transporte, del mantenimiento y del alojamiento de los actores, de la adquisición del derecho de cinematografiar, a causa de los posibles perjuicios en bosques y campos, las largas paradas en el trabajo por desfavorables condiciones atmosféricas, etc. Si resucitaran los hermanos Grimm se desesperarían, y a la vista del tráfico intenso por las carreteras modernas, que estropean la belleza de la naturaleza, exclamarían: “¿Dónde está nuestro bello y encantador país de cuentos de hadas?”

¿Cuáles son los trajes que se prestan mejor a los personajes de los cuentos de hadas? Para las sílfides y las hadas, posiblemente el velo, pero, ¿y para *Flor de Nieve* (Schneewitchen), para sus padres, para el hijo del rey, para la corte?

Los cuentos de hadas se desarrollan sin limitación de tiempo. A la imaginación y al buen gusto del director de escena corresponde evitar hábilmente en la elección de trajes todo lo que es de una fastuosidad fría y buscar, en cambio, combinaciones de trajes y velos para estimular la imaginación. Los trajes de las personas que entran en escena en el cuento *Flor de Nieve* deben ser de épocas muy diversas. Además, los trajes deben ser llevados con dignidad y la encarnación adecuada de los personajes de la fábula es de una esencial importancia. Los actores deben fascinar, seducir, pero no hay que elegirlos entre las “estrellas” de cinema, porque la juventud actual, al reconocer en el encantador príncipe o en la graciosa princesa los protagonistas de una película de amor, realista o sensacional, vista anteriormente,

perdería, quizás para siempre, toda ilusión. Piénsese en el efecto que haría ver hadas empolvadas y pintadas, con pelucas.

Solamente con muchachas muy jóvenes, recién salidas de la infancia, se puede dar la ilusión de bellezas sobrenaturales, etéreas.

*Los animales de las películas sacadas de cuentos.* A este propósito subrayo un principio de importancia capital: el alquiler de un oso cuesta (comprendido el transporte, el domador y el alimento) 1.000 marcos diarios, aproximadamente. ¿Es que se puede pensar en otra cosa que no sea hacer interpretar el papel de bestia feroz a un actor revestido con una piel de oso? Hasta los 120 marcos que se pide como alquiler de una simple cabra da que reflexionar a los productores de películas, tanto más cuanto que este animal, tímido por naturaleza y asustadizo ante la luz del estudio, difícilmente puede utilizarse en escenas cinematográficas. Por último, en el cuento de hadas *Hermanito y Hermanita* no puede sustituirse la cabra ni por una persona ni por un animal.

Los pedagogos han protestado vivamente viendo el lobo de *Caperucita roja*, representado por un perro lobo. Los niños de la primera y segunda clase (como refiere Kruger en *Bildwart*) no querían pronunciar la palabra perro; para ellos, el lobo que veían era justamente el que se precisaba. Solamente cuando el cinema fué frecuentado por niños ya mayores se oyó alguna protesta reprimida, atenuada, sin embargo, por la observación: ¿Pero es que habría podido hacerse de otra manera? Ante estas reflexiones de niño, los pedagogos se han convencido.

Estos ejemplos muestran, de todas formas, que para las películas de los cuentos de hadas se precisan maestros de la fotografía que tengan ojos de pintor. Dados los grandes progresos de la técnica cinematográfica, no es muy difícil, por ejemplo, fijar en la película un bosque encantado, habitado por silfos y seres de cuerpos transparentes, o bien lleno de hongos que se transforman en gnomos. La cinematografía de los cuentos de hadas resulta un arte especial cuando la parte únicamente técnica ha alcanzado una perfección tal que los elementos de ilusión predominan.

De estos elementos sobre la organización, la técnica y el arte de la película se puede determinar con justeza que solamente los arquitectos, los fotógrafos y los directores de escena, que tienen una aptitud especial para esos trabajos, una cultura enciclopédica (el conocimiento de la literatura de los cuentos de hadas, de la coreografía y de la arquitectura) y que penetran profundamente en el alma del niño, podrán crear películas de cuentos de hadas de un real valor.

El trabajo silencioso e intenso de la "Marchen Film Produktion", dirigida en Berlín por Alf Zengerling, merece ser señalado, porque esta casa es la única en el mundo entero que tiene el valor de producir exclusivamente películas de cuentos de hadas.

Alf Zengerling, antiguo director de escena y actor dramático en el teatro de Kassel, no es solamente el director artístico, sino también el escenista de las películas que produce.

Su primera película, *Caperucita roja*, fué proyectada en el Capitol, de Berlín, en Navidad de 1928, al mismo tiempo que una cinta de cuentos de hadas y radiofónica (Funkheinzelmännchen film).

*Flor de Nieve* y *Juanito afortunado* han sido proyectadas durante numerosas semanas y acogidas con gran entusiasmo en los principales cinemas de Berlín y provincias. Están prontas para la pantalla las películas *Hermanito y Hermanita* (*Bruderchen und Schwesterchen*), *Los sueños viajeros de Pautin* (*Hampelmanns Traumfahrt*), *La casa del bosque* (*Das Waldhaus*), *Los duendes* (*Die Wichtelmänner*) y *El rey Drosselbart* (*König Drosselbart*).

Esta última ha sido rodada en parte como cinta sonora. Esto lleva lógicamente a plantear la cuestión: "¿Es que más pronto o más tarde hablarán también en la pantalla los personajes de cuentos de hadas?" Existe ya la respuesta de Alf Zengerling: "Por ahora, no; "Flor de nieve", "Caperucita roja", "El lobo", etc., no hablarán."

Basta reflexionar sobre esta especial situación que origina la oscuridad mística del cinema. Niños y adultos siguen con entusiasmo y con gran atención los acontecimientos

que se desarrollan en la pantalla. Hasta los niños más habladores no se atreven a abrir la boca.

Es imposible imaginarse que las palabras inesperadamente venidas de la pantalla puedan aumentar el encanto de semejante ambiente, aun teniendo en cuenta el perfeccionamiento de la película sonora. El cuento de hadas tiene siempre algo de fantástico, de irreal. Cada sonido producido mecánicamente no haría sino acercarnos a la vida de todos los días, y en lugar de reforzar, destruiría toda ilusión.

Sólo los instrumentos de música de un sonido particularmente delicado y sentimental, como la guitarra y el arpa, podrían ser una excepción.

Sin embargo, algunos ruidos, como el chapoteo del agua, el rumor de una cascada, la lluvia golpeando en las ventanas, los truenos, si se reproducen con naturalidad, pueden realzar el sabor de la fábula.

Se ve, pues, que si las perspectivas del desarrollo de la película de cuentos de hadas se extienden al infinito, la responsabilidad de los productores es muy grande. Solamente las cosas mejores deben ser presentadas a la juventud. Los espectáculos crudos y aburridos pueden tener una influencia para toda la vida en su gusto y en su mentalidad. En las deliciosas películas del Dr. Dolittle se encuentra ya la iniciativa de poner en relieve la fábula moderna de hombres, plantas y animales. El profesor von Osen, de Berlín, es partidario decidido de la idea de ofrecer a nuestros niños, que no pueden crearse ninguna imagen ideal de príncipes y de princesas, temas de actualidad. La época de la mecánica, en que vivimos, exige, según él, cuentos inspirados en la mecánica. Nada más fabuloso y más fantástico que la creación de visiones de vuelos en bicicleta, de gigantescas máquinas, por medio de las cuales la humanidad, no ya unida a la tierra, hace la conquista del Universo. Este deseo y la necesidad de instruirse deben y pueden despertarse mejor de esta manera desde la primera juventud.

Adelante, pues, con las películas sobre las maravillas del año 2000.

## INSTITUCION

### NOTAS DE EXCURSIONES

por los profesores D. José M. Giner  
y D. José Ontañón (1).

(Continuación.)

3 de marzo.

La mañana se consagró a la *Catedral*, con un momento primero para la visita a la *Capilla de Mosén Rubí* y otro final para la iglesia de *San Pedro*.

*Capilla de Mosén Rubí.*—Su interés depende de su planta excepcional y de la riqueza de sus bóvedas, de un último gótico, construídas en la arenisca peculiar de Avila, sobre la que resaltan los dorados de la rica colección de arandelas de sus claves. También aquí encontramos el contraste — tan frecuente en la ciudad — de tener los muros de granito, en los cuales, exteriormente, la nota movida de sus contrafuertes está acentuada por la serie de bolas características del siglo xv, que decoran sus aristas. Una construcción barroca, apreciable en su género, une la capilla con el resto del convento, en cuya fachada hay una bonita reja del Renacimiento. Un sepulcro restaurado y secundario se conserva en el interior de la capilla.

*Catedral.*—Ante el ábside comenzamos el análisis exterior de este ejemplar, el más espléndido que existe de iglesia-castillo, después de recordar la significación que el templo tiene para la historia y el arte nacionales, con alusión a los episodios que allí se han desarrollado.

Se fija la atención en las ventanas del siglo xv, abiertas en la construcción del xii, cuando desapareció su misión guerrera, para dar luz a la girola, y en sus tres órdenes de almenas, el último tabicado por las cubiertas posteriores.

Entrando por la puerta de la muralla próxima al ábside, nos encontramos con la parte del templo levantada en el siglo xiv: el brazo del crucero, con sus dobles ven-

tales y su rosetón tapiado (y junto a él, el trozo románico de iglesia primitiva que queda, correspondiente a la Capilla de San Pedro); las naves, con sus recios contrafuertes, pináculos tosquísimos, arbotantes de una ruda escuela, y ventanales tapiados en su mitad, y bajo ellos, la puerta norte, de una factura más fina, también coetánea; después la torre, de secas líneas, con característicos «crochets», gabletes en las ventanas, almenas y aguja con escamas, y, por último, las capillas añadidas a fines del siglo xvi, que rompen la armonía del conjunto.

La fachada principal se nos muestra incompleta, por la falta de la otra torre, que nunca se hizo, a pesar de lo cual, es perfecta en su recia proporción. La puerta pseudogótica, levantada en el siglo xviii, fué objeto de comentarios y de comparaciones.

Interior. Comenzamos por la parte más antigua, que es la cabecera, con su girola circular, dividida en dos naves y sus capillas, construídas en el espesor del muro; seguimos por la Capilla Mayor, obra en la cual el arte románico y el mozárabe unidos aparecen en los ventanales, dando lugar a la más esbelta y genuina capilla española, bajo la cual se levanta el retablo: ejemplar único por lo representativo como pintura nacional de la época de los Reyes Católicos — con los nombres de Pedro Berruguette, Juan de Borgoña y Santos Cruz—; el crucero, tan evocador y romántico, y las naves, del siglo xiv, como queda dicho, en las cuales luchan la rudeza de sus elementos con la desarrollada serie de ventanales, de escuela bien distinta.

El coro, de Cornelis de Holanda, es obra estimable del Renacimiento, mucho más fina en los detalles que en las grandes líneas.

Interesantísima es en la Catedral de Avila la representación del primer Renacimiento, en altares y sepulcros, influjo de la obra de Fancelli, de que ya hablaremos, y que ha dado a aquélla una nota graciosa, que no disuena al lado de la severa majestad de la construcción medieval. La componen el Tabernáculo del Altar mayor; los

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

altares de Santa Catalina y San Segundo, apoyados en los pilares del crucero — todos tres de gran finura, pero realizados por manos muy distintas —, y el sepulcro del *Tostado*, en la girola, obra de Vasco de la Zarza, quien había hecho anteriormente en tipo gótico la entalladura del Retablo mayor.

Joya de la forja española son los dos púlpitos: el de la Epístola, ejemplar flameante; el del Evangelio, de un primer Renacimiento.

Para concluir, nos fijamos en la serie de sepulcros de los siglos XIV al XVI, que, en los muros del crucero y en la capilla del hueco de la torre se conservan, como igualmente en la tabla italiana que se halla en una de las capillas añadidas en la nave norte, y en los dos retablos de pintura primitiva, existentes en la girola.

*Sacristía.* — De interés, su cúpula octogonal sobre base cuadrada, de tipo abulense; el retablo de alabastro, escuela de Berruguete, y el precioso armario con pinturas, obra del siglo XVI, dentro del cual se guarda la famosa custodia de Juan de Arfe, típica en su género grecorromano, fechada en 1571.

El claustro, a pesar de ser obra del siglo XV, está lleno de sobriedad y de arcaísmos y en él hay rejas del Renacimiento, las más salientes de toda la iglesia. Entre las capillas del claustro, es la más interesante la del Cardenal, que recuerda la reunión de la Junta Santa de los Comunes, cuyas sesiones se celebraron en ella. Data del siglo XV y su interior produce grata impresión con sus bóvedas estrelladas, su reja plateresca y las vidrieras de sus ventanales. El cuadro del altar mayor es una apreciable obra sevillana, dentro de un gran marco churrigueresco, y el sepulcro de la derecha corresponde al caballero Garcí Ibáñez de Mújica Bracamonte, cuyo retrato, obra del Greco, se mostraba sobre él hasta hace poco. Hoy día se guarda en una de las dependencias de la Catedral.

De singular encanto fué la obligada subida a la torre, pues desde ella nos fué dado gozar del extraordinario espectáculo

de la ciudad, con su circuito de murallas y las moles de sus iglesias, de contorno suavizado por la nieve, y el campo igualmente blanco, cerrado al fondo por la imponente Paramera, brillando todo ello al sol. Al bajar, recorrimos las cubiertas del templo, por ver las losas de la primitiva techumbre y por recorrer, como aconsejamos que haga todo excursionista, la parte fortificada del ábside, ya que desde la calle no se pueden apreciar las bellezas de la construcción y los rasgos peculiares de aquella obra defensiva.

*San Pedro.* — Después de San Vicente, es ésta la iglesia románica de mayor interés. En ella se continúan los mismos rasgos de la citada, en tono más modesto, y tiene el atractivo de conservar perfectamente sus ábsides y de lucir en su integridad el gran rosetón de tracería románica de la fachada.

En su interior, de típica planta románica, ocurre el mismo fenómeno que en la mencionada iglesia, por tener sus cubiertas construídas en estilo gótico. También aquí vemos el remedo de la Catedral, en sus altares renacientes del crucero, como igualmente las tablas viejas del retablo al que sustituyó el actual churrigueresco.

El tiempo disponible de la tarde, hasta la hora de la salida del tren (5 y 30), se empleó en la visita al Convento dominico de *Santo Tomás*, una de las notas fundamentales de Avila y ejemplar magnífico de la serie del último gótico que en España conservamos, producto de la unión del arte nacional con el importado de Flandes en los días de los Reyes Católicos.

Con motivo de la fachada de la iglesia, se habló de los mentados Reyes, de la expulsión de los judíos y del famoso inquisidor Torquemada, prior que fué de esta casa, como igualmente de la figura del Príncipe D. Juan, que al morir en 1497, fué sepultado en este lugar, por designio de sus padres.

La fachada nos muestra, en su línea general, festoneada de bolas, el escudo de los Reyes y la única escultura de tipo flamenco que en Avila existe. Es de gran importancia la colección de clavos del si-

glo xv, de extraordinarias proporciones, que hay en las hojas de la puerta.

La única nave de la iglesia, espléndidamente cubierta de bóvedas estrelladas, tiene, ante todo, el encanto del armonioso conjunto que ofrecen su luz y el tono de color de sus muros. Casi todo lo que allí se encierra es de primer orden, empezando por la bóveda del coro, ejemplar excelente en su tipo reticulado. En el centro del crucero se ostenta el sepulcro del Príncipe, con el cual Domenico Fancelli nos trajo de Italia la primera obra del Renacimiento, en este orden, de influjo tan grande y que tuvo su continuación en los de los Reyes Católicos, en Granada, del mismo autor, y los posteriores de Felipe el Hermoso, D.<sup>a</sup> Juana y el Cardenal Cisneros, que, proyectados por él, fueron concluidos o ejecutados por Bartolomé Ordóñez. Causa asombro el hecho de que esta maravillosa pieza haya podido conservarse a través de las vicisitudes sufridas por el templo, que, en algún tiempo, llegó a servir de encerradero de ganados.

El gótico retablo de batea, también de esencial importancia, es ejemplar notable como pintura de la época de los Reyes Católicos. No puede aún asegurarse que sea de Pedro Berruguete, aunque son muy grandes las probabilidades de la afirmativa. Las otras obras indubitadas de este autor, que adornaban los laterales, se conservan hoy en el Museo del Prado.

La sillería del coro, de autor desconocido, es acaso la más grande obra gótica del siglo xv, en este género, toda de tracería y perfectamente conservada, en sus menores detalles.

De interés secundario son el sepulcro de D. Juan Dávila y D.<sup>a</sup> Juana Velázquez, ayos del Príncipe, en la capilla central del lado norte, y el Cristo arcaizante, que, en la primera del lado opuesto, nos ofrece un recuerdo de Santa Teresa, que acostumbraba a orar ante la imagen.

Los tres claustros del convento, únicamente accesibles para los hombres (como también el coro y el presbiterio), por la clausura, son muestra, sobre todo el Real, de la esplendor de aquella época. En

ellos campean, como adornos, las bolas, en primer término, y después las simbólicas granadas, que recordaban la más reciente conquista de aquellos días. En este último claustro se conservan, con sus techos de madera, una serie de salones, que se dice fueron los que alojaron repetidas veces a la corte de los Reyes fundadores.

En Madrid, a las nueve de la noche.

#### LIBROS RECIBIDOS

Hauser (Enrique).—*El grisú en las minas de carbón*. Primera conferencia experimental dada el día 29 de mayo de 1907 en la Escuela de Ingenieros de Minas.—Madrid, Imprenta de Enrique Teodoro y Alonso, 1907.—8.<sup>o</sup>—Donativo.

Coello (C.).—*Cuentos inverosímiles*. Madrid, Sáenz de Jubera Hermanos, Editores, 1887.—8.<sup>o</sup>—Donativo.

*Guerra (La) y la civilización francesa*.—(Centre d'Etudes Franco hispaniques de l'Université de Paris).—Paris, Secrétariat de la Faculté des Lettres, Sorbonne, 1914.—Folleto.—Donativo.

Institut d'Estudis Catalans.—*Anuari*. Vol. VII.—Barcelona, Palace de la Generalitat.—Don. del Institut.

Llorca (Angel).—*Cien lecciones prácticas de todas las materias y para niños de todos los grados de la Escuela primaria*. Segunda edición.—Madrid, librería y casa editorial Hernando, 1932.—Donativo del autor.

#### AVISO

Se ruega a los Sres. Suscritores que dirijan toda la correspondencia, pagos, giros, etcétera, del BOLETIN a nombre del nuevo administrador, D. José Ontañón y Valiente, calle de Francisco Giner, 14.

Al mismo tiempo se pone en su conocimiento que se les remitirán los números del BOLETIN que no hayan recibido, tan pronto como envíen nota de los mismos a esta Administración.

Imp. de Julio Cosano, suc. de Ricardo F. de Rojas, Torija, 5.—Teléfono 10306.