

# 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: P.º Gral. Martínez Campos, 14.

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

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

AÑO LII.

MADRID, 30 DE NOVIEMBRE DE 1928.

NUM. 823.

## SUMARIO

Román Loredó, pág. 321.

### PEDAGOGÍA

Algunos aspectos psicológicos de la enseñanza de las lenguas modernas, por G. Stanley Hall, pág. 322.—El Tribunal para niños y adolescentes en Alemania, por Léonard Rist, pág. 328.—Programas escolares e instrucciones didácticas de Francia e Italia (continuación), por D. Lorenzo Luzuriaga, página 334.

### ENCICLOPEDIA

Biografía de Krause (conclusión), por D. Julián Sanz del Río, pág. 339.—La colonización del Guadarrama (continuación), por D. Constancio Bernaldo de Quirós, pág. 343.

### INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Nota preliminar al tomo XIX de las «Obras completas» de D. Francisco Giner, por don José Ontañón y Vallente, pág. 351.

## ROMAN LOREDO

7 noviembre 1928.

Un ex alumno, uno de los más antiguos alumnos de la Institución. Y de aquellos que, en las ausencias y alejamientos que imponen las duras faenas de la vida, conservaron siempre el espíritu de cordial adhesión a los ideales de esta casa, a sus maestros y a sus compañeros.

Sagrada fué para él la memoria de don Francisco Giner, de quien tuvo la fortuna de ser discípulo inmediato muchos años desde la adolescencia.

Cuando, después de sus campañas como arquitecto en San Juan de Puerto Rico y en Jaén, volvió a Madrid a prestar sus

servicios profesionales en la formación del catastro, pudo intensificar sus estudios predilectos, la historia del arte, hasta llegar a hacer oposición a la cátedra de esta disciplina en la Escuela de Arquitectura, y muy a punto estuvo de alcanzarla. Este fracaso, quien sabe si injusto, amargando su espíritu, redujo, ya que no malograra por completo, los frutos que de su inteligencia, su estudio y su amor a la teoría y la historia del arte podían, sin duda, esperarse. Uno de tantos casos dolorosos en que la implacable realidad merma, si no consume por entero, desviándolos de su propio objetivo, a veces por una miserable circunstancia fortuita, gastándolos en pobres menesteres, abundantes tesoros de exquisiteces espirituales. En el rescoldo de Loredó no se apagaron, por fortuna, las ascuas.

Su conferencia sobre *El Barroco en España*, dada en el Ateneo de Madrid, demostró hasta qué punto era sólida su formación y documentadas sus investigaciones. Y así pudo más tarde ¡demasiado tarde! hacer nueva oposición a la auxiliaría de aquella misma disciplina, en aquel mismo centro. Y, habiéndola obtenido, cuando la cátedra quedó vacante, logró, por fin, desempeñarla en propiedad, así como también la de Historia de la Arquitectura, la que regentó tantos años, con la máxima autoridad, aquel gran concedor del arte, D. Ricardo Velázquez, del cual Loredó fué, desde muchacho, predilecto discípulo.

Nuestro amigo, en estos últimos años, por desgracia bien cortos, concentró toda su actividad en el trabajo de su cátedra y

de sus estudios favoritos. Hizo la traducción de la clásica obra de G. E. Street, sobre *La Arquitectura gótica en España*, anotándola cuidadosamente. Colaboró en la *Historia del arte en todos los tiempos y pueblos*, de Karl Woermann, con un capítulo sobre la «Arquitectura española desde principios del siglo XIX hasta el momento actual», trabajo publicado en el tomo VI de dicha obra, y deja esparcidos en varias revistas estudios de erudición artística.

En su juventud, profesor fué en esta casa, explicando cursos de Historia del Arte y dirigiendo excursiones de alumnos.

Más tarde, su constante y ferviente interés por nuestra obra le ha mantenido desde hace muchos años como vocal de la Junta directiva de la Institución.

Profesores—algunos todavía que lo fueron suyos (ya es sabido que la Naturaleza es poco misericordiosa)—y antiguos alumnos de esta casa mantendrán vivo siempre el recuerdo de la devota colaboración y fraternal amistad del hombre bueno, que fué ante todo Román Loredó. Bueno, según aquel bello concepto que de sí mismo dijo tan poéticamente un compañero suyo en esta escuela:

«Soy, en el buen sentido de la palabra, bueno.»

---

## PEDAGOGÍA

---

### ALGUNOS ASPECTOS PSICOLÓGICOS DE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS MODERNAS (1)

por G. Stanley Hall.

Después de haber aceptado la invitación con que me honró vuestro presidente para leer estos ligeros apuntes, caigo en la cuenta de mi enorme temeridad. Yo empecé la enseñanza académica, me place que lo sepáis, como profesor de lengua y literatura francesa, alemana e inglesa, y así seguí durante un año, hasta que me trasla-

dé al ramo de la Psicología; pero no me parece que entonces recogiese, enseñase o aprendiese sobre tales materias nada de verdadero valor pedagógico. También pasé seis años en el continente y adquirí cierto conocimiento práctico de varias lenguas; pero no podría decir precisamente por qué manera lo hice, siendo lo cierto que este episodio no me adelantó gran cosa en punto a principios pedagógicos. Con intervalo de algunos años, suelo dar un curso de conferencias sobre psicología del lenguaje, pero ello tiene muy poco que ver con lo de Flagstad, y tampoco creo que unos ratos de trabajo de laboratorio en fonética, o los estudios clínicos de la afasia y el desarrollo del habla en los niños, proyecten mucha luz sobre vuestros problemas prácticos. Con este equipaje de condiciones negativas yo no puedo hacer más que limitarme a unos cuantos principios generales, que sólo en algún que otro punto pueden tener interés para vuestro trabajo, pero que me parece se justifican psicológicamente; y éstos son los que me propongo delinear aquí rápidamente, como paso a hacerlo, esperando que me corregiréis si no estoy en lo cierto.

1. A mí me parece claro que, si ha de darse alguna instrucción en las lenguas extranjeras modernas, la mejor edad para empezar, con la mayor parte de los niños, es alrededor de los 10 años. Si esa instrucción viene antes de esta edad, el niño no ha desarrollado todavía suficiente *Sprachgefühl* en su propia lengua, no tiene todavía bastante sentido idiomático de ella, para poder evitar el peligro de interferencias, si, como me inclino a pensar, admitimos, con P. G. Hamerton, que una lengua tiene siempre que predominar, y que pocos son, si algunos hay, los que puedan dominar igualmente bien más de una. Si empezamos más tarde, el trabajo se complica con el fenómeno de la mudanza o cambio de voz, después del cual, evidentemente, pierden los órganos vocales la plasticidad para nuevos sonidos, el oído para percibir nuevos matices. Así, pues, con el alborear de la pubertad, se pierden por completo algunas posibilidades lingüísticas. Este

(1) Alocución dirigida a la Junta de la *New England Modern Language Association*, en Boston, el sábado 9 de mayo de 1914.

creo yo que es, sobre el particular, el consenso de los competentes en el continente; aquí, ya casi todos se dan cuenta de que empezamos demasiado tarde.

2. Se me figura que lo que alguna vez suele llamarse el plan de Frankfort, que insiste en que el estudio de una lengua viva debe preceder al estudio de una lengua muerta, tiene a su favor casi todas las consideraciones pedagógicas. Si el latín vino antes, claro está que el antiguo método gramatical tiene más justificación, y debería utilizarse en todo su valor; pero, para los métodos directos, o aun naturales, la lengua viva, con sus intereses y puntos de contacto vitales, debería ir al frente, y quizás marcar el paso y los caminos para el estudio de las lenguas antiguas, si éstas han de venir luego.

3. Yo creo que todo lo que sabemos de los niños confirma la teoría de que no debe enseñarse más de una lengua extranjera a la vez, o, por lo menos, que debería haber un intervalo de dos o tres años antes de atacar con empeño una segunda lengua. Estos tres puntos que acabo de tocar parecenme tan obvios, que me limito a indicarlos, pasando en seguida al cuarto principio, aportado por la énfasis fonética de la *Escuela Viëtor*, principio nuevo de una grande eficacia.

El lenguaje vive en la boca, y el tener una cierta conciencia de lo que allí pasa, la prontitud en hacer y percibir con el oído distinciones sutiles, oír y, en particular, pronunciar correctamente y con buena voz, no sólo dan confianza, sino también vitalidad a todo lo que venga después. Claro está que no hace falta que el profesor entre en todas las sutiles diferencias que la glotología o la fisiología de los órganos vocales hoy ponen de manifiesto; pero una pronunciación cuidada y minuciosa, bien vocalizada y bien entonada, con ejercicios muy repetidos, da vida a todo, pone la énfasis donde es debido, y, al paso que evita, no sólo la manera de hablar descuidada, sino también la afectada, actúa como saludable correctivo de los influjos perversores de nuestra fantástica, irracional y arcaica ortografía, y fija una norma

que llega a dar a la palabra que se dice o que se escucha un encanto particular, que es sólo suyo. Este método es un poco como aplicar el microscopio a una palabra. Le da más individualidad y hace más amplios y más llanos los caminos por donde el alma va debatiéndose hasta vencer, llegando a la expresión. La expresión es el alma de la palabra, y el gobierno del motor, que es base de toda actividad eferente, culmina en la vocalización correcta. Comparadas con ello, la lectura y la escritura son procedimientos lentos y de largo rodeo, que distraen y divierten; así que el trabajo de la mano y de los ojos, a que los profesores tienden demasiado, queda sujeto a una justa subordinación. El fonógrafo puede resultar un verdadero auxilio. Además, la conciencia de poder pronunciar correctamente, no sólo da gusto y confianza, sino que establece un modelo que en adelante favorece la corrección idiomática y necesariamente fortalece mucho el *Sprachgefühl*. Así, se me figura que una de las mejores piedras de toque para apreciar la eficacia de la enseñanza de las lenguas modernas es, considerando el esfuerzo total empleado en ese trabajo desde el principio, anotar cuanto de ese esfuerzo fué vocal, a condición de que la vocalización sea correcta. En las escuelas francesas y alemanas asistí a ejercicios prácticos hechos sobre cuadros de fonética, y hasta una vez tuve ocasión de escuchar una fantástica nomenclatura de sonidos («th» en «thin», llamado un silbido lingual-dental, diferente de «th» en *the*, apellidado un zumbido lingual-dental). Con todo ello, y a pesar de los constantes peligros del extremo refinamiento, quiéreme parecer que este método, si no se le lleva a la exageración, está suficientemente justificado, habiendo descubierto un nuevo resorte, del que tenían muy poca noción los antiguos profesores de lenguas modernas.

5. Por lo que toca al valor de los factores accesorios, éstos son realmente de importancia, particularmente con los jóvenes; y entre ellos hemos de colocar en primer lugar la lectura y la escritura, y todo el trabajo de ojos y de manos que al prin-

cipio debería conservarse subordinado, acercándose lentamente a su lugar propio. Cuanto al auxilio por medio de láminas y objetos, éstos tienen, no cabe duda, el mayor valor, y deberían cultivarse lo más posible. La vista de una cosa o de un acto hace muchas veces revivir la imagen de una palabra o frase olvidada, y todas las afasias muestran la más íntima relación entre los centros visuales y auditivos de la palabra. Me llamaron mucho la atención los dos sistemas de cuadros alemanes, contruídos sobre la base de que todo, en absoluto, lo que puede decirse en una lengua extranjera debe a la vez tener un apoyo visual, porque nunca serán demasiadas las asociaciones con que sujetemos una palabra, y la imagen escrita, por lo menos en los primeros tiempos, jamás debe entremeterse entre el objeto o acto y la palabra hablada. El principio de Gouin del *hacer* no cabe duda de que también aporta un buen auxilio; pero si es más o menos eficaz que el de los centros ópticos, no creo que se pueda todavía decir. Tiene, indudablemente, su valor, independiente de su teoría de las series. Decir, *Ich wasche meine Hände* y hacerlo a la vez delante de la clase, es una irradiación y un nuevo *Bahnung* o simplificación para el cerebro, y es éste, indudablemente, un elemento importante en la constelación psicológica que constituye una palabra realmente viva. A esta opinión se ha objetado que en las afasias vemos muchas veces, por ejemplo, un zapatero que, mientras que puede hablar corrientemente de política, de religión y de otras varias cosas, perdió el uso de palabras como *lezna*, *cuero*, *zapato*, porque, por el manejo constante de estas cosas, los centros manuales se sobrepusieron a los de la palabra; y lo mismo el carpintero, que sólo perdió la facultad de hablar de sus herramientas, de la madera y de las cosas que hace. Pero esto no constituye, como a veces se insinúa, una objeción a que se busque todo el auxilio posible de las actividades en el procedimiento para aprender una lengua, como el hecho de que en la enfermedad el significado esté muchas veces completamente divorciado de la pa-

labra tampoco es argumento contra el que, pronto e intensivamente, unifiquemos el significado con la palabra. No debemos olvidar que la adquisición completa de una palabra, por ejemplo, *campana (Glocke)*, interesa, en realidad, los centros visuales, auditivos, manuales e ideológicos, que son distintos hasta en su localización. En los grados más altos, este principio supone una grande importancia dada a los *realia*, cosa casi imposible en la enseñanza de una lengua muerta, de modo que todo contacto con la realidad viviente es como el contacto vital de Anteo con la Tierra Madre. En el sistema de poner a cada alumno de este país en correspondencia con un niño alemán o francés, toda alusión contemporánea a la literatura, a la vida, a la pintura, a la historia, a la política francesa o alemana, da fuerza, porque el interés, la satisfacción, la compenetración del sentido de las cosas es el numen inspirador tan pronto como se vencieron los rudimentos. El Teatro de Schiller en Berlín, por ejemplo, que pone piezas inglesas y francesas gratis para los niños que obtuvieron una cierta nota en la escuela con la lectura de la misma obra (el cual teatro forma parte del sistema escolar), responde a este principio. Exactamente como al enseñar el inglés el mayor progreso real se obtiene cuando el niño está completamente absorbido por la cosa misma, así también, al aprender una lengua extranjera, la primordial función en todos los procedimientos de enseñanza es el goce verdadero, la curiosidad, el afán de conocer y sentir aquellas cosas de las que es la lengua el medio único. Por esto, me parece a mí que las obras clásicas de los grandes dramaturgos franceses y alemanes son algo demasiado prematuro para los jóvenes de nuestros *high schools*; que absorber las cosas en su sitio mismo sería mucho mejor, y, por lo mismo, toda vez que el interés por un cuento, por ejemplo, se mantenga intenso, es casi un crimen pedagógico perturbar el deseo vehemente de los niños de seguir la lectura y ver cómo termina el cuento, con impertinentes preguntas sobre construcción gramatical, o con alusiones histó-

ricas o cualquiera de los disparates que componen el cuerpo, tantas veces demasiado nutrido, de las notas en nuestros libros de texto. Ahí está por qué la cuestión de lo que ha de leerse en francés, alemán o italiano me parece una cuestión que, en general, no se ha resuelto con acierto. Si tuviéramos una balanza con que pesar el interés que va siempre unido a la satisfacción, entonces nos daríamos cuenta de que la vida común del pueblo, los incidentes relacionados entre sí con vistas a un desenlace, en el que entra el miedo, la esperanza, el amor y todas las emociones más hondas y más fuertes en que los niños se parecen a los adultos mucho más que en la inteligencia, deberían componer el factor determinante de la selección. ¡Cuántos ejemplos podrían aducir los que se consagran al estudio de la infancia y de la juventud, demostrando un interés intenso hasta por las diversiones, por los juegos, por las aventuras, por la caza, por la vida del mar, y hasta en personas de más edad, un interés predominante por cualquier especialidad, actuaron como numen inspirador que condujo a su devoto, por trancas y barrancas, al conocimiento práctico de una lengua! He conocido a varios estudiantes de Universidad, muy brillantes, por cierto, que, para la preparación de la tesis, tenían que tomar algo muy interesante para el asunto elegido, del italiano que desconocían por completo; pero su interés era tan grande, que en un período de tiempo asombrosamente corto lograron dominar, no de seguro la lengua, pero lo bastante de ella para poder sacar el contenido de artículos y hasta de libros esenciales para su tema. Tengo la impresión de que a los profesores de lenguas modernas importa mucho revisar la materia que dan lo mismo a los alumnos de los colegios que a los de las *high schools*, y que si utilizasen lo más posible ese impulso supremo de la educación, el interés, quedarían maravillados viendo cuánto más rápido sería el progreso de los discípulos. Tuvimos durante años un profesor auxiliar (*instructor*) que trabajaba en todas las divisiones con los alumnos del grado, que se retrasaban

en punto a lenguas modernas, haciéndoles leer exclusivamente las cosas que podían tener para ellos un vivo interés, empujándoles muchas veces individualmente, y ayudándoles a interpretar memorias que tenían que conocer para la tesis doctoral. Los progresos en la facilidad de llegar por esta forma a lo que deseaban eran casi siempre notables. El método, naturalmente, tiene aquí también su lugar, como en todo lo demás; pero nosotros, los profesores, tendemos a exagerar su importancia, olvidando que éste debe siempre estar subordinado al fin, y los libros de texto, aquí, como en todas partes, tienden a hacer al profesor tan preocupado del método, tan imbuído de su propio sistema de síntesis y análisis, que el alumno acaba por sentir demasiado lo lógico, ya que la importancia de lo psicológico, que es cosa muy distinta, quedó oscurecida.

6. Por lo que se refiere al método directo, ¿está bien, especialmente considerando la edad tardía en que casi todos empiezan en este país el estudio de una lengua extranjera, tomar la actitud de la infancia, como si no se conociera ya otra lengua? Si el estudiante sabe algo de latín, será seguramente gran pérdida de tiempo el no permitir que utilice el conocimiento de su gramática y de su etimología al estudiar el francés, y ¿por qué, sabiendo ya el inglés, no ha de utilizarlo lo más posible al empezar? Quizás fuera distinto si empezase a aprender un idioma perteneciente a una rama lingüística diferente, como una lengua mongólica aglutinante; pero cuando consideramos que el inglés, el francés y el alemán son parientes en el mismo padre, con diferencias que sólo son específicas y no genéricas, parece que cualquiera lengua moderna debería al principio apoyarse con toda su fuerza en la lengua vernácula.

El *Sprachgefühl*, si en realidad significa algo, designa un sentido, una como sensación de una lengua particular, como distinta de cualquier otra. ¿Hay una sensación especial para el alemán, el francés o el italiano, un genio de cada uno de estos idiomas? Si esto es cierto, no es un hecho sencillo, sino una verdadera constelación

de sensaciones especiales la que ha de ir lentamente formándose, nada parecida a una musa que ordene e inspire el trabajo desde el principio. Uno de sus componentes consiste en los idiotismos, y éstos son muchos y apréndense despacio. Otro componente encuéntrase en las palabras que no pueden traducirse sin una considerable merma del sentido en el procedimiento de trasegar de una lengua a otra. Otro es el sentido particular de la frase, la fuerza constante del régimen de las preposiciones, las condiciones especiales de ciertos verbos y otros muchos vínculos que coordinan todas las frases o elementos gramaticales de una oración con el resto, constituyendo el período. Otro componente es la música especial de la pronunciación, diferente para cada lengua. Otro aún consiste en las figuras de palabras cuya fuerza trópica está, unas veces más otras menos, sumergida en la conciencia y sometida a algún convencionalismo más o menos sutil. Otro consiste en los sonidos vocales únicos, y las combinaciones particulares a cada lengua, y hay una infinidad de otros. Estos componentes están completamente separados, y cada uno se va desarrollando muy gradualmente, y su síntesis final llega mucho más tarde. Gran parte de la diferencia entre el *Sprachgefühl* de una lengua y el de otra sólo consiste en una énfasis diferente sobre elementos comunes a ambas, más bien que en otros que no tienen analogía con cualquier cosa de otra lengua. Y, además, la palabra, sea en la lengua que sea, tiene los mismos centros cerebrales y emplea los mismos órganos. En las varias enfermedades de la palabra o afasias, los elementos sensoriales, motores e ideológicos pueden encontrarse inutilizados por una lesión cerebral, mostrando la estructura intrincada y compleja; pero jamás una enfermedad anuló la facultad de hablar una lengua dejando intacta la facultad de hablar otras, y esto demuestra que, entre diferentes lenguas, las diferencias son muy insignificantes desde el punto de vista psicológico, comparadas con las diferencias entre los elementos de una misma lengua. Yo creo que cualquier

observador minucioso, por más consumado bilingüista que sea, no podrá por menos de reconocer que las dos lenguas que posee van siempre como dos caballos mal emparejados, en que uno lleva casi todo el peso, es el que guía, y va siempre un poco más adelante. Si dos lenguas fueran entre sí completamente independientes, y el *Sprachgefühl* de una estuviese separado del de la otra por una cámara impermeable, hay todos los motivos para creer que una lengua nueva debería debilitar nuestro dominio de la vernácula, según se fuese asegurando el otro. Claro está que hay siempre en una lengua frases intraducibles, pero probablemente no más numerosas que los sonidos de una lengua que pertenezcan también a otra, y ¿quién opinará que debemos hacer caso omiso de aquellos elementos fonéticos que nuestra propia lengua contiene al tratar de construir una nueva? Por lo que a mí me toca, he hablado, y principalmente leído, tanto o más alemán que inglés en los últimos 25 años en cosas de mi especialidad, y leo rápida y corrientemente; pero si me observo con atención, noto siempre la existencia de un diablillo traductor, muy activo, aunque casi inconsciente, constantemente ocupado en transportar el significado al pensamiento inglés, y casi siempre a la frase también, y mientras esto no se efectúa, yo no siento tan firme mi posesión del contenido. De esta suerte, el *Sprachgefühl* de la lengua vernácula está en actividad permanente, metamorfoseando y refundiendo no sólo el pensamiento, sino también las frases, aunque yo reconozca plenamente, al menos en mi esfera especial, el distinto parentesco de las palabras extranjeras y de las que en general se consideran como sus equivalentes en inglés. En el género de pensamiento que yo practico más, es decir, en el psicológico, sea cual fuere la lengua en que lea, pienso nueve décimas partes o más en inglés, y la décima parte que no tiene equivalente exacto en inglés la trato como un aditamento a mi vocabulario inglés. Repito, si el método directo sobreniente un empezar de nuevo, entonces aprovéchese cuanto sea posible el vastí-

simo conocimiento que hoy tenemos de la manera como los niños aprenden la lengua materna. De los muchísimos vocabularios de niños conócense hoy bastantes rasgos comunes para llevarnos a un vocabulario de la lengua extranjera, que tendría a su favor una presuposición genésica de las fuentes extranjeras.

Hay construcciones muy características, y errores de muchas clases son inseparables del procedimiento de aprender la lengua materna, pero estos errores forman parte del sistema de la naturaleza. Hay una proporción casi constante de sustantivos, verbos, adjetivos, formas de construcción que son característicos de los principiantes, y este método genésico, que es muy distinto del lógico, es el que debería seguirse en un método rigurosamente directo, y seguramente sobre este principio el hablar debe preceder, a una gran distancia, al leer y al escribir. De aquí resulta que es, en realidad, psicológicamente imposible para un adulto el acercarse a una lengua nueva independientemente de todo el apoyo que su actual conocimiento de la lengua vernácula, o de otra, antigua o moderna, le puede proporcionar.

Finalmente, yo tengo cada vez menos respeto por los procedimientos hipermetódicos de aprender una lengua nueva, porque, por muy sutiles que éstos sean, los métodos de la Naturaleza son infinitamente más sutiles y más complejos. Pienso que los psicólogos interesados por la psicología de la palabra pueden mirar las metodizaciones pedagógicas, que tan ufana-mente suelen lucirse por ahí, como superficiales y un poco obra de pacotilla. Indudablemente, todos los procedimientos más nuevos han ayudado a hacer la enseñanza de las lenguas modernas más eficaz de lo que solía ser, y los impulsos dados en este sentido por Sauveur, Berlitz y ahora Viëtor y Wolter han contribuido todos; de modo que, a mi juicio, el ideal que debe buscar el profesor es conocerlos a todos lo bastante para poder utilizar alternadamente los mejores elementos de todos ellos, pero oponiendo resistencia a los extremistas que insisten en que hay un pro-

cedimiento único mejor que todos los demás, y que desearían atarle a un método inexorable y exclusivo, aunque un entusiasta de cualquiera de ellos llegue muchas veces a realizar maravillas. Quisiera yo también que todo profesor tuviera ciertos recursos específicos suyos y, particularmente, sus núcleos de interés que tratase de comunicar a la clase; pero, en medio de todo, quíereme parecer que el centro del trabajo debe siempre ser el ejercicio, la práctica, la repetición, trabajo a su hora y fuera de la hora, y todavía aquí, como en todo lo demás, el numen que puede hacer atractivo el mismo trabajo excesivo es el interés. Todo profesor que pueda inspirar interés por las cosas francesas, alemanas, italianas quiebra la resistencia que los alumnos de mejor voluntad inconscientemente oponen a la adquisición de conocimientos nuevos.

Nosotros somos y hemos sido, como demuestra el clarísimo bosquejo de Handschin, lentos y atrasados en el enseñar y aprender las lenguas extranjeras. Con la extensión del territorio, su poco densa población, tan diferente del amontonamiento de Europa, donde en muchas partes hace falta hablar lenguas extranjeras, a veces todavía más que la vernácula, este atraso era inevitable. Ha caminado a par de cierto provincialismo que ha caracterizado nuestro espíritu nacional. Nuestra ignorancia y poca estimación de las cosas extranjeras es, a la vez, causa y efecto de nuestra complacencia con el conocimiento de una lengua única. Hasta nuestra política externa, no hablando ya aquí de nuestro comercio ni de nuestros servicios consulares y diplomáticos, ha sufrido incalculablemente, si la comparamos, por ejemplo, con la alemana, con motivo de este provincialismo, cuya causa tiene quizás alguna relación con la triste estadística—triste, pero en cierto modo estimulante—de nuestra ignorancia en punto a idiomas. Nuestra actitud hacia toda la América latina, al sur del Río Grande, tiene mucha más relación de lo que en general se cree con el hecho de que, por lo menos en las regiones del norte y del este del país, casi no sa-

bemos una palabra de español. Esperemos que, como país que ha entrado tan recientemente en la gran familia de las naciones que tienen intereses mundiales, nos capacitaremos para este nuevo papel, y sabremos inyectar, en el millón de jóvenes que siguen nuestra educación secundaria y académica, el espíritu de otras grandes naciones contemporáneas, no sólo con la gramática y el vocabulario de esas tierras, sino haciéndoles sentir su vida, compartir sus aspiraciones, entender sus puntos de vista, fortaleciendo así los lazos fraternales y aumentando los motivos de paz y de concordia entre ellas y nosotros.

## EL TRIBUNAL PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES

EN ALEMANIA (1)

por Léonard Rist.

El Tribunal alemán para niños y adolescentes (*Jugendgericht*) llevaba 15 años de existencia cuando fué fundamentalmente reorganizado con la reciente ley del 16 de febrero de 1923 (*Jugendgerichtsgesetz*). Esta ley tenía un triple objeto: primero, elevar de los 12 a los 14 años la edad hasta la cual no puede un menor comparecer ante la Justicia; segundo, definir la noción de discernimiento, aunque esta cuestión no tenga ya un interés especial—como más adelante veremos—, dada la manera como están organizadas las medidas de educación; en fin, y sobre todo, tratábase de reorganizar la jurisdicción misma, adaptándola a dos nuevas instituciones: «el *échevinage*» y «el servicio social».

Por lo que toca al *échevinage*, véase la nota final y lo que se menciona en el desarrollo mismo de la presente exposición. Cuanto al servicio social, no era, realmente, una novedad. Ya antes de la guerra se había introducido este servicio en muchas obras de asistencia, sobre todo las que interesaban a la infancia. Junto al Tribunal había personas bien intenciona-

das, que se encargaban de ciertas vigilancias, de ciertas investigaciones. Durante la guerra y los años siguientes, el desarrollo del servicio social fué enorme, extendiéndose a todas las ramas de la higiene infantil y juvenil y, naturalmente, también a la asistencia a la infancia en peligro moral. Pero entonces sólo se trataba de iniciativas privadas. Colaboraban éstas con frecuencia; pero faltaba una cierta unidad de puntos de vista, y los esfuerzos no se distribuían de manera uniforme. Para subsanar, dentro de lo posible, estos inconvenientes, fué para lo que la gran ley de asistencia a la juventud del 9 de julio de 1922 creó, en cada municipio o grupo de municipios, una Oficina de la Juventud, que debía centralizar todos los servicios sociales relacionados con la infancia, o promover nuevos servicios donde éstos no existiesen. El servicio social, que se había ido desarrollando junto al Tribunal para niños y adolescentes, se encontró, pues, naturalmente incorporado a estas Oficinas, oficialmente reconocido. La ley de 1923, que reorganizaba el Tribunal, tenía, pues, que determinar las relaciones de ese nuevo organismo, la Oficina de la Juventud, con el Tribunal. Lo hizo de la manera más amplia, y ya veremos hasta qué punto esa colaboración legal entre magistrado y asistente social se hace estrecha y útil.

Tuvimos últimamente (1) una ocasión inesperada de ir al propio Berlín a estudiar cómo marchaba en la práctica esta nueva legislación, y es el resultado de nuestras recientes observaciones lo que aquí procuraremos presentar en forma de cuadro. Hubiésemos querido llegar a exponer no sólo el funcionamiento técnico y jurídico del Tribunal, sino, si podemos decirlo así, su actividad moral.

Pero ello se explica muy difícilmente por escrito. Hace falta ir al sitio mismo, hablar con los jueces, con los miembros del servicio social, ver funcionar la Oficina de la Juventud, visitar los reformatorios, las instituciones para anormales, las casas de observación, acercarse a sus di-

(1) De la revista *L'Enfant*, órgano de la protección a la infancia (París).

(1) En noviembre de 1925.

rectores y hasta estudiar de cerca algunos expedientes y los informes de las asistencias sociales, siempre anexos. Sólo así podremos darnos cuenta del espíritu social que anima a todos los colaboradores de esta obra común: el salvamento de la infancia en peligro moral. A pesar del ordenancismo, que es en tales casos complemento inevitable, jamás tenemos la impresión de estar tratando con administradores indiferentes. Cada uno se interesa por el niño y todos buscan su bien.

Sólo intentaremos, pues, indicar en sus rasgos generales cuál es el funcionamiento técnico del Tribunal para niños y adolescentes, tal como existe hoy, después de la reforma de 1923.

Para más claridad, investigaremos desde un principio cuáles son la composición, la competencia, en una palabra, la organización del Tribunal, y luego, colocándonos en el punto de vista del enjuiciado, veremos qué disposiciones pueden tomarse respecto de él.

### I.—Organización del Tribunal.

*De la composición del Tribunal.*—En primer lugar, un juez con la categoría de *Amtsrichter* (1), que personalmente tiene que ser un pedagogo; luego, dos *échevins*, nombrados a propuesta de la Oficina de la Juventud, y que, por consiguiente, se interesan por la infancia. Según los términos de la ley, una misma persona, hasta donde sea posible, debe ser a la vez juez de los niños y adolescentes y juez de las tutelas. Hasta ahora, esta «unión personal» rara vez se encuentra en la realidad. Tendrá esta ventaja: que será de la competencia del mismo juez todo lo referente a la infancia, y eso le dará más experiencia y mayor autoridad cuando tenga que tomar medidas de educación en calidad de *Vormundschaftsrichter*.

Excepcionalmente (en caso de asesinato o de crimen político), constitúyese un *Grosses Jugendgericht*, compuesto de dos jueces y tres *échevins*.

*Los auxiliares del Tribunal.*—Está en primer lugar la Sala, puesto que de ella depende que el acusado sea perseguido o no. Examina los casos con benevolencia y, con frecuencia, se ve al Ministerio público pidiendo penas más suaves que las que serán aplicadas por el magistrado. Trata también con empeño de evitar a muchos niños el presentarse ante el Tribunal. En efecto, una cosa que llama mucho la atención del observador desprevenido es el pequeño número de muchachas que comparecen ante la Justicia. En cerca de veinte delincuentes que vimos desfilar, no había más que una sola muchacha. Puede ello explicarse por dos razones: no existe delito correspondiente a nuestro *vagabondage spécial*, y, por otro lado, la Sala entiéndese muchas veces directamente con la Oficina de la Juventud para colocar a la menor en una institución de asistencia, sin someterla antes a ningún procedimiento judicial.

El juez de las tutelas (*Vormundschaftsrichter*) es también un precioso auxiliar del Tribunal para niños y adolescentes. Se trata de una jurisdicción civil de excepción, cuya competencia es tan amplia, que casi podría calificarse de «jurisdicción de asistencia». El juez de las tutelas tiene a su cargo, entre otros asuntos, el nombramiento de los tutores, y todo lo concerniente a las tutelas, suspensión del derecho de tutoría (que equivale a nuestra suspensión de la patria potestad) y *la aplicación de medidas de educación*, incluyendo la educación forzada en una casa de asistencia, a instancias, ya de los padres, ya de la Oficina de la Juventud, o bien del Ministerio público, o aun del Tribunal para niños y adolescentes. Lo mismo que en Bélgica, tiene, en materia de medidas de educación, los mismos poderes discrecionales que el Tribunal represivo. Es claro que, en estas condiciones, ocurre frecuentemente que es de toda conveniencia encargarle de dictaminar sobre los casos en que hay más bien falta de educación que no malas inclinaciones.

La *Oficina de la Juventud*, en fin (el servicio social), desempeñaba el papel de

(1) Véase la nota final.

colaboradora constante del Tribunal para niños, lo mismo que del juez de las tutelas. La Sala le avisa desde que se inicia cualquier acción contra un menor de 18 años, y la Oficina encarga entonces a uno o a uno de sus representantes de hacer una encuesta sobre el medio social, los antecedentes, el carácter del acusado. Redáctase un informe que se junta al expediente, de manera que el juez tiene siempre para cada niño el testimonio de una persona competente y sin preconceptos.

Es, pues, la Oficina de la Juventud la que practica las encuestas sociales; es ella quien muchas veces se encarga de colocar al menor provisionalmente antes de la celebración del juicio; es ella también la que se encargará de colocarle después del juicio, cuando se ordene la colocación; en fin, es ella quien tendrá que mirar por el niño colocado en libertad vigilada o en libertad provisional. No hace falta insistir sobre las ventajas de este sistema de colaboración. Los que conocen en Francia el Servicio social de la infancia en peligro moral sueñan también con verle convertido en un constante e indispensable auxiliar del Tribunal en todas las fases del proceso.

Quizás parezca extraño que no se haga aquí mención del *juez de instrucción*. Este sólo interviene en caso de crimen. En los casos corrientes (delitos y contravenciones), el interrogatorio del agente de policía y la encuesta social son considerados suficientes. El juez de los niños puede, además, por su parte, proceder a una encuesta complementaria; es lo que hace en todos los casos interesantes, yendo a ver al niño, si éste se encuentra detenido, o llamándole, para conversar con él en la intimidad y penetrar en su carácter.

*De las audiencias.*—La Sala del Tribunal para niños de Berlín-Mitte que pudimos visitar es pequeña, bien iluminada y poco adornada; un simple friso corre a lo largo de la pared. En el fondo, una gran mesa escritorio, donde toman asiento el juez con su toga, sus dos *échevins*—magistrados adjuntos—, el procurador y el o

pre jueces en prácticas. A la izquierda, una mesa pequeña, ocupada por un representante de la Oficina de la Juventud; unos cuantos bancos para los padres y los testigos ocupan el centro de la habitación. El niño es llevado delante de la mesa, separado del juez por un espacio de menos de un metro, lo que permite al niño hablar bajo, al juez observar el juego de la fisonomía, y a los dos, verse de cerca.

La audiencia del Tribunal no es pública. La lectura misma del juicio se hace a puerta cerrada; sólo los padres del acusado o quien los represente son admitidos a asistir al proceso. Hasta al acusado se le puede excluir mientras dura una declaración, si se teme una confrontación demasiado penosa, o el silencio del testigo, a condición de que el niño, al volver a la Sala, sea informado del contenido de esa deposición.

A todas las audiencias asiste un representante de la Oficina de la Juventud. Como éste ya antes presentó su informe, es raro que el Tribunal le interrogue, pero sigue de cerca la discusión, porque la mayor parte de las veces será él el encargado de la vigilancia o colocación del menor.

*De la competencia del Tribunal para niños y adolescentes.*—Extiéndese ésta a todos los actos punibles cometidos por los muchachos de más de 14 años y de menos de 18, y sólo a los actos punibles.

Cuando un niño de menos de 14 años comete un acto delictivo, la Policía puede o dejarle con su familia o colocarle en detención preventiva. Avisa a la Sala, la cual transmite el asunto a la Oficina de la Juventud. Esta debe practicar una encuesta y tratar de entenderse con la familia, con objeto de organizar, o la vigilancia de la libertad del niño, o su colocación en una institución, o en una familia, pero sin que pueda optar por la educación forzosa en una «casa de asistencia» (*Fürsorgeerziehung*). Si la familia pone dificultades, se lleva el caso ante el juez de las tutelas, quien adopta la medida de educación que conviene por esta vez, sin excepción. Estas medidas, según vimos, son las mismas que puede tomar el juez de los niños.

Después de los 18 años, el menor queda

sometido al derecho común y pierde aquel privilegio de jurisdicción que su minoridad le aseguraba. Algunos desearían que la mayoría penal coincidiese con la mayoría civil, no empezando hasta los 21 años, lo que tendría como resultado, teóricamente, por lo menos, por un lado, hacer que los menores de 21 años aprovecharan las medidas de educación y las circunstancias atenuantes concedidas hasta ahora sólo a los menores de 18 años, y, por otro lado, hacer que compareciesen delante del juez y de los adjuntos que tienen costumbre de tratar á la juventud. Por un medio indirecto se ha intentado aplicar parcialmente este sistema. En Berlín-Mitte, en efecto, es el juez de los niños quien, en punto a contravenciones y pequeños delitos, tiene a su cargo juzgar a los menores de 18 a 21 años. Es él también quien juzga a los mayores de 18 a 21 que, durante su minoridad de 18 años, tuvieron que comparecer ante el Tribunal para niños y adolescentes. Nosotros mismos asistimos a una audiencia de este género y pudimos apreciar el cuidado y el buen sentido con que se procede a los interrogatorios; sin embargo, los mismos partidarios del sistema reconocen que las sentencias dictadas en estas condiciones son, por lo común, más severas que las que decretaría el juez ordinario; éste, en efecto, sólo puede comparar con los delincuentes de más edad, y con frecuencia se sentirá inclinado a decir: «¡Es todavía tan joven!...»

De los 14 a los 18 años, el niño depende del *Jugendgericht*, haya actuado solo o en complicidad con adultos.

## II.—El niño ante el Tribunal.

*Del discernimiento.*—Sabemos a cuantas discusiones el «discernimiento» de los niños ha dado lugar en Francia. ¿Trátase del reconocimiento de la ilegalidad e inmoralidad del acto delictivo, o debemos sobrentender en ello un desarrollo moral e intelectual que permita al niño actuar de acuerdo con su conciencia? La querella dura todavía. Sin embargo, en la práctica, el Tribunal del Sena no tiene realmente

en consideración más que el interés del menor, y opina que éste ha obrado con o sin discernimiento, según quiere aplicarle una pena o una medida de educación.

En Alemania se ha suscitado la misma cuestión. La resolvió el artículo 3 de la ley de 1923 sobre los Tribunales para niños, combinando las dos interpretaciones antes indicadas. He aquí el texto:

«Un muchacho de 14 a 18 años que cometió un acto punible *no puede ser condenado* a una pena, si, en el momento de la acción, estaba, por su desarrollo intelectual o moral, incapacitado para conocer (*einsehen*) la ilegalidad de esa acción o para obrar de acuerdo con ese conocimiento. (*Einsicht.*)»

Esta definición del discernimiento es muy precisa. Pero no tiene más que un resultado práctico: el de permitir a la Sala el interrumpir una diligencia ya empezada. Y todavía hace falta el asentimiento del juez para que pueda tomarse una medida semejante (art. 32.). En tal caso, el asunto se comunica a la Oficina de la Juventud, que actúa como para los menores de 14 años. Hemos visto antes que este manejo se empleaba muchas veces para evitar a las muchachas un procedimiento judicial y la audiencia pública.

El interés práctico de la cuestión del discernimiento encuéntrase limitado por la amplia facultad que tiene el Tribunal para niños de ordenar medidas de educación. En efecto, la ley dice bien claro que el niño que actúa *sin* discernimiento no puede ser condenado más que a medidas de educación, pero no dice que el niño que haya obrado *con* discernimiento deba ser condenado a una pena. Una sola cosa importa: el interés, el porvenir del niño. El Tribunal deberá, pues, tener las manos libres para resolver si el menor merece una medida de reeducación o vigilancia, o una medida de intimidación. Por consecuencia, dictaminará, según los casos, una de las cuatro sentencias siguientes:

A.—Que haya habido discernimiento o no:

(1) Pura y simple liberación en los casos particularmente insignificantes;

(2) Condena a medidas de educación.

B.—Sólo si hay discernimiento:

(3) Condena a una pena;

(4) Condena, combinada, a una pena y a una medida de educación.

*De las medidas de educación.*—«Cuando un menor de 14 a 18 años cometió un acto punible, el Tribunal debe examinar si han de emplearse medidas de educación», dice el artículo 5.º

Debe ello, pues, ser la *primera preocupación* del juez, y el artículo 6.º añade, consagrando así explícitamente el principio que acabamos de desarrollar:

«Si el Tribunal considera que son bastantes las medidas de educación, no hay lugar para infligir ninguna pena», sea o no responsable el menor en el sentido del artículo 3.º antes citado, el cual define el discernimiento.

La aplicación de medidas de educación es, por lo tanto, muy frecuente. En efecto, cuando el menor es responsable, se le envía al *Fürsorgeerziehung*, medida a veces bastante dura, para que parezca ser una pena, de preferencia a mandarle a la cárcel, donde la inacción y la pereza son la regla general. Nuestra legislación francesa no permite condenar a un menor de 18 años a una medida de educación que no sea la colonia penitenciaria. Bien se sabe lo que hay que pensar del valor educativo de este medio. Pero nuestros jueces no ponen duda en declarar que un menor obró sin discernimiento, para poder aplicar una verdadera medida de educación: por ejemplo, la colocación en un patronato.

La legislación alemana, poniendo el derecho de acuerdo con los hechos, admitió el sistema antes expuesto, y los menores de 14 a 18 años, sean responsables o no, pueden ser sometidos a las medidas siguientes, enumeradas en el artículo 7.º

a) Advertencia.

b) *Confiar el menor a la disciplina de los que tienen cargo de su educación o a la de la escuela.*

Inútil es decir que estas dos medidas no son en realidad más que una forma de liberación.

c) *Imponer ciertas obligaciones al*

*menor.*—Es un medio muy frecuentemente empleado y bajo las formas siguientes: pago de una cantidad a la víctima, a título, no de reparación de daños (1), sino de indemnización; pago de una cantidad al Tesoro público o a una caja de beneficencia (pago que no tiene el carácter penal de multa); obligación de disculparse delante de la víctima o de presentarse periódicamente al Tribunal, a la Oficina de la Juventud o al delegado social encargado de la vigilancia; prohibición de fumar o de beber alcohol; prohibición de frecuentar lugares, públicos o privados, cuya inmoralidad sea para temer; es evidente la necesidad de un gran esfuerzo de buena voluntad por parte del menor, y de una gran actividad en la vigilancia.

d) *Colocación en otro medio.*—En una institución privada o en una familia, aun frente a la oposición de los que tienen el derecho de tutoría, pero siempre a expensas de ellos. Si no estuvieran en condiciones de pagar, hay que recurrir al *Fürsorgeerziehung*.

e) *Libertad vigilada.*—La vigilancia está confiada a las Oficinas de la Juventud, que disponen de cooperadores suficientes en número y en calidad, y que desempeñan su cometido con rara abnegación. Habitualmente, dos o tres veces al año, durante todo el período de vigilancia, el Tribunal ordena al *Jugendamt* que le informe sobre el desarrollo del niño. La Oficina presenta entonces un informe redactado por el delegado de vigilancia, y que viene a juntarse al expediente. En la práctica, la Oficina sigue vigilando al menor, aun después del tiempo fijado por el Tribunal, y con frecuencia hasta la mayoría de edad.

f) En fin, *Fürsorgeerziehung*, es decir, «educación de asistencia» por cuenta del Estado y bajo su vigilancia; es la colocación en familias o, más frecuentemente, el internado en *casas de reforma* o instituciones que corresponden a nuestras colonias penitenciarias. Las modalidades de

(1) Teniendo necesariamente la acción civil de ser objeto de una instancia especial.

éstas están reglamentadas por la gran ley de asistencia a la juventud del 9 de julio de 1922.

El Tribunal para niños y adolescentes puede, o declarar simplemente que, siendo necesarias medidas de educación, entrega el asunto al juez de las tutelas, quien queda encargado de elegir, entre las distintas medidas antes citadas, o bien tomar él propio esas medidas: es esto lo que hace habitualmente.

En un cierto número de casos, puede importar mucho tomar *disposiciones provisionales*, a las que hemos aludido antes. Mientras aguarda el juicio, el niño debe estar vigilado o colocado. El juez tiene poder para tomar estas medidas, bajo la condición de oír a la Oficina de la Juventud; de manera que, prácticamente, es ésta la que decide, según la opinión que haya podido formar de la familia y del niño, cuál debe ser la medida ordenada por el juez.

*De las penas y de las combinaciones de la pena con medidas de educación.*—Cuando una medida de educación parece, en realidad, demasiado blanda, hay que imponer una pena: prisión o multa. Lo mismo que en Francia, el menor encuéntrase favorecido por una circunstancia atenuante, de tal manera, que el máximo de pena en que puede incurrir es de *10 años de detención simple*.

Cuanto a la multa, se vacila mucho en imponerla, ya que, en la mayoría de los casos, la pagan los padres y no el niño delincuente.

Con objeto de evitar el mandar al niño a la cárcel, recurrese muchas veces a la condena condicional, lo que produce el efecto de una amenaza. El plazo durante el cual la pena puede quedarse en suspenso es de entre dos y cinco años, aplicándose, en general, durante ese tiempo una medida de educación (por ejemplo: vigilancia); cosa curiosa: el Tribunal tiene el derecho, si durante ese período el menor comete un nuevo delito, de conceder, a pesar de la reincidencia, una nueva temporada de prueba, señaladamente cuando la ejecución de una pena ofreciese el peligro de interrumpir torpemente una medida de

educación ya en marcha (por ejemplo: colocación provisional). Los jueces hacen uso constante de esta facultad.

Ya se sabe que la *libertad condicional* también es posible, a condición de que una medida de educación sustituya la pena durante un período de tres a cinco años (por lo común, vigilancia a cargo del *Jugendamt*); una deliberación del propio Tribunal promueve esta rescisión del resto de la pena.

He aquí, en sus rasgos generales, la organización del Tribunal para niños y adolescentes, tal como resulta de la reciente ley de 1923. Los términos de esta ley son muy flexibles y piden que se la aplique con circunspección. Todo su éxito estaba pendiente del espíritu que animase a los jueces de niños.

Según lo que vimos y oímos decir, el éxito es, si no completo, por lo menos muy satisfactorio en conjunto, y notabilísimo en Berlín. Creemos poder afirmar que ello no es sólo debido a la alta personalidad de los jueces o a ese manejo tan variado de las medidas de educación, sino asimismo, en buena parte, al servicio social. Esperamos haber mostrado lo estrecha que es la colaboración en todos momentos entre ésta y el magistrado. Tengamos en cuenta la consagración del personal de un servicio social, su educación, su ideal, y comprenderemos que toda esta gran organización del Tribunal para niños y adolescentes está animada de un verdadero espíritu social.

*Nota.*—Para comprender la constitución del Tribunal para niños y adolescentes, hace falta conocer los rasgos generales de la competencia de las jurisdicciones alemanas en materia criminal.

En el primer grado, correspondiente a nuestro juez de paz, el *Amtsrichter*. Su competencia civil límitase a los asuntos cuya importancia no pasa de 600 marcos; su competencia criminal es, al revés, muy general. Sólo algunos crímenes muy graves (asesinato) quedan afectos al Tribunal de primera instancia, que funciona entonces con el nombre de Tribunal de los jurados. El *Amtsrichter* es:

1.º *Juez único*: en materia de contravenciones y de pequeños delitos.

2.º En materia delictiva y para pequeños crímenes, *miembro presidente del Tribunal de los échevins*, el cual se compone de dos *échevins* (nombrados como jurados en Francia, pero teniendo que apreciar la importancia de la pena que corresponda) y del *Amtsrichter*.

3.º *Miembro del gran Tribunal de los échevins* (compuesto de dos *Amtsrichter* y de tres *échevins*), para los crímenes que no corresponden al Tribunal de los *échevins*.

Añadamos que es el *Amtsrichter*, también juez de las tutelas, que el Tribunal de los *échevins* es el mismo que el Tribunal para niños y adolescentes, desempeñando los dos estas funciones en calidad de *Tribunales de excepción*.

Superior al *Amtsrichter* está el Tribunal de primera instancia en materia civil (*Landgericht*), que es Tribunal de apelación en materia criminal, bajo el nombre de pequeña o gran *Cámara penal*; según los asuntos de que se apela corresponden en primera instancia al juez único, o a alguno de los Tribunales de *échevins*. Por consecuencia, las apelaciones de juicios del Tribunal para niños y adolescentes son presentadas a una *gran Cámara penal*, naturalmente especializada. No parece que en Berlín tenga esta Cámara mucho que hacer.

A nuestra *Cour d'Appel* corresponde el *Oberlandesgericht*, que sólo tiene competencia civil. En fin, el Tribunal Supremo o *Reichsgericht* no puede proceder más que en revisiones.

#### PROGRAMAS ESCOLARES

#### E INSTRUCCIONES DIDÁCTICAS DE FRANCIA E ITALIA (1)

por Lorenzo Luzuriaga,

Inspector adscrito al Museo Pedagógico.

(Continuación.)

#### Lengua francesa.

Nadie ignora las dificultades que encuentra el maestro en la enseñanza de la lengua francesa. Cuando se le confían los

niños, su vocabulario es pobre, y pertenece más a menudo al argot del barrio, al dialecto de la aldea o de la provincia que a la lengua de Racine o de Voltaire. El maestro debe proponerse por fin llevar estos niños a expresar sus pensamientos y sus sentimientos, de viva voz o por escrito, en un lenguaje correcto. Enriquecer su vocabulario, habituar a los alumnos a escoger exactamente y a pronunciar distintamente la palabra propia, después conducirles poco a poco a agrupar lógicamente sus pensamientos y sus expresiones: he aquí un programa que, a pesar de su modestia, no es de realización fácil. Nuestros maestros afrontarán para cumplirlo todos los obstáculos, porque saben bien que dar la enseñanza del francés no es sólo trabajar por el mantenimiento y la expansión de una lengua bella y de una bella literatura: es fortificar la unidad nacional.

Los medios puestos a disposición del maestro para enseñar el francés son numerosos. Sin embargo, no han revelado todavía toda su eficacia, y no hay dominio donde se deba esforzarse más en encontrar métodos más fecundos. Con esta intención hemos reformado la enseñanza de la lectura y apresurado el momento en que nuestro alumno se hallará en plena posesión de este instrumento necesario. Libre antes de las dificultades materiales de la lectura, el niño podrá leer más y consagrar más tiempo al estudio del lenguaje. Pero este mismo estudio deberá ser hecho por procedimientos más activos.

#### 1.º - Ejercicios de recitación.

Se concederá mayor importancia, a partir del *curso preparatorio*, a los ejercicios de recitación. Cuando se visita una escuela, la mirada se siente atraída, junto al sillón del maestro, por el cuadro, reglamentariamente colocado, con los trozos de recitación aprendidos durante el año escolar. Pero es raro que el cuadro esté lleno. El ejercicio de recitación es, sin embargo, uno de los medios mejores de enseñar a los niños el uso correcto y los giros de nuestro lenguaje. Hay, además, la ventaja de que les resulten agradables, si

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

los trozos están, por su naturaleza y medida, adaptados a sus años. En el curso preparatorio se les hará aprender, de oído, poesías cortas; pero se les exigirá una pronunciación distinta y una dicción correcta.

A partir del *curso elemental*, aprenderán por sí mismos, en sus libros de lectura, poesías un poco menos breves.

En el *curso medio*, teniendo la memoria menos necesidad de ayudarse con el ritmo, el programa, sin abandonar la poesía, provee trozos en prosa. En todos los cursos está recomendado elegir, para confiarlos a la memoria de los niños, sólo trozos de indiscutible valor. Sin embargo, sería difícil tomar de los clásicos todos los textos destinados a niños de nueve años. La Fontaine mismo no tiene siempre, por su espíritu, la atracción ni el alcance que nosotros le atribuimos.

Pero en el *curso superior*, lo mismo que en la enseñanza de la lectura, debe hacerse sentir a los alumnos las bellezas de la expresión; lo mismo los ejercicios de recitación deben tomar un carácter literario, y a los clásicos es a los que debe acudir el nuevo programa prescrito. En una palabra, de un extremo al otro de los estudios primarios, debe hacerse honor a los ejercicios de recitación: aprender un mayor número de trozos y de trozos del mayor valor literario, tal debe ser, a este respecto, la consigna.

### 2.º—Ejercicios de vocabulario.

El Consejo superior se ha propuesto graduar con esmero los ejercicios de vocabulario:

En el *curso preparatorio* no deben referirse más que a las palabras más sencillas del lenguaje usual, a palabras que designen objetos o seres perfectamente conocidos por los alumnos.

En el *curso elemental*, en el que la lectura permite ya ampliar los horizontes del niño, alcanzan a las palabras de los textos que tienen a la vista.

En el *curso medio*, se comienzan a hacer sentir los matices que separan las palabras, al parecer, sinónimas; se comienza también a agrupar las palabras de manera que comprenda su filiación.

Por último, en el *curso superior*, el ejercicio puede abordar las cuestiones más delicadas; se enseñará la filiación de los diversos sentidos de una misma palabra. En todas las lecciones, habrá que abstenerse de la erudición y de las sutilezas. A menudo, a fuerza de diccionario, maestros o alumnos introducen en sus familias palabras que estudian, expresiones raras o nunca utilizadas. En ningún momento se traspasarán los límites del lenguaje corriente: es bastante rico para procurar materia a ejercicios variados. Se abstendrán de buscar la etimología de las palabras (este término ha sido borrado a propósito del programa); tal búsqueda se halla expuesta a frecuentes errores. Pero, sobre todo, se esforzará en que todos los ejercicios sean interesantes para los alumnos; si existe un dominio en que sea no solamente útil, sino necesario recurrir al método atractivo, es éste. Por sí mismo, el esfuerzo indispensable para hallar las expresiones, definir su sentido, compararlas con otras, agruparlas en familias, no presenta para el niño en edad escolar demasiado interés. Es necesario ingeniarse para descubrir los medios, aun artificiosos, de transformar estos ejercicios en verdaderos juegos. Sólo con esta condición serán eficaces.

### 3.º Ejercicios de elocución.

Lo mismo que los ejercicios de vocabulario, los ejercicios de elocución han sido graduados cuidadosamente. *Al principio* se guía al alumno; se le pide simplemente repetir o resumir lo que acaba de oír. Pero *poco a poco* se le deja en mayor libertad; se le pide que traduzcan sus primeras impresiones personales después de las lecturas o los paseos que han hecho, las lecciones y experiencias a las cuales ha asistido. No veríamos, sin embargo, inconveniente alguno, si los niños demuestran pronto cierto gusto por la invención, en que se les deje contar a su placer las historias debidas a su imaginación; como los ejercicios de vocabulario, los ejercicios de elocución sólo serán fecundos cuando aporten alegría a los niños.

#### 4.º Gramática y ortografía.

La enseñanza de la gramática y de la ortografía no empezará en adelante hasta el curso elemental. En tanto que el antiguo plan de estudios preveía, desde el curso preparatorio, pequeños dictados, muy rudimentarios, en verdad, el Consejo superior ha preferido reservar el dictado para el curso elemental.

En el *curso preparatorio* se limitará a atraer la atención de los niños, durante la lectura, sobre la ortografía de determinadas palabras; se podrá, además, hacérselas copiar cuando no se escriban como se pronuncian, con el fin de asociar muy estrechamente en sus espíritus su representación motriz a su presentación visual y a su representación auditiva; éste será el medio más seguro de fijar en la memoria la ortografía de estas palabras difíciles. Pero estos ejercicios modestos sólo constituyen una «iniciación» en la ortografía y una especie de paréntesis en la enseñanza de la lectura.

Por el contrario, la enseñanza gramatical se coloca aparte en el programa del *curso elemental*. Pero debe ser extremadamente sencilla. No debe alcanzar más que a los elementos esenciales de la proposición. Nada de sintaxis. Nada de lecciones sobre las palabras invariables. En el estudio del verbo, dejar de lado la forma pasiva y la forma pronominal: contentarse con la forma activa. En la forma activa misma, dejar de lado los tiempos desusados; abstenerse de hacer aprender de memoria esos pasados anteriores, esos futuros anteriores, esos pluscuamperfectos de subjuntivo, que el niño, según toda verosimilitud, no tendrá nunca ocasión de emplear. El primer año, hablar sólo de los verbos del primer grupo (infinitivos en *er*). Nunca repetiremos bastante que es necesario simplificar la enseñanza gramatical.

Por lo mismo que debe ser simple, la enseñanza de la gramática debe ser concreta. El maestro debe partir de los textos colocados ante los ojos de los niños para hacerles comprender la función habitual del nombre, del artículo, del adjetivo, del

pronombre, del verbo. No se trata de que formulen definiciones abstractas, a las que un conocimiento más profundo de la lengua harían aparecer en seguida su carácter artificial. Se trata de llevar a los niños, por la práctica del lenguaje hablado o escrito, a clasificar con cierta suficiencia las formas verbales bajo la rúbrica que los gramáticos han inventado para poner un poco de orden en el caos de las realidades lingüísticas. Después, una vez que los alumnos hayan adquirido estos conocimientos, se les pedirá que los apliquen y hagan concordar entre sí los artículos, los adjetivos y los nombres, los verbos y los sujetos.

Entre otros ejercicios, se les dará dictados. Pero estos dictados serán dictados preparados; no se obligará a los niños a inventar o a adivinar la ortografía de las palabras desconocidas; se les hará conocer por adelantado; no se dejará otro cuidado a su inteligencia que el de aplicar las reglas que no deben ignorar. Se evitarán también los reproches que se hacían, no sin razón, al antiguo dictado, de arraigar en la memoria motriz del escolar malos hábitos gráficos y condenarlo, una vez cometida la falta, por el hecho de una ignorancia excusable, a repetirla a perpetuidad.

En el *curso medio*, el método de enseñanza gramatical no cambia; se va siempre del ejemplo a la regla y de la regla a la aplicación. Pero la materia de las lecciones es más copiosa: todas las especies de palabras son estudiadas, todas las formas del verbo (sin que sea necesario hablar, lo mismo que en el curso elemental, de los tiempos desusados). Se estudia no sólo la proposición, sino la frase; no solamente los elementos constitutivos de la frase, sino, si se puede decir, sus silencios: los signos de puntuación. Se trata siempre de un estudio sucinto, sin sutilezas de análisis, y con este objeto, el programa no reproduce la tradicional distinción entre análisis lógico y análisis gramatical. Pero, por sencillo que sea, el estudio es ahora completo. Así, al lado de los dictados preparados se pueden recomendar los dictados

de comprobación, que permiten ver si el niño ha aprendido bien y retenido las reglas principales de la gramática.

El método no cambia más en el *curso superior* que en el curso medio; sigue siendo concreto e inductivo. Pero, hasta el presente, se había contentado con indicar las reglas. Ahora vienen las irregularidades. Sin duda habrá que atenerse a las excepciones más usuales; no se insistirá sobre las que, usándose, tienden a desaparecer. Lejos de estar derogado el decreto de 26 de febrero de 1901 sobre «tolerancias gramaticales», debe ser rigurosamente aplicado.

Pero es necesario aplicarle siguiendo su espíritu. Con frecuencia sólo ha servido para complicar la enseñanza, porque el niño no está obligado a aprenderse de memoria, no ya la regla y la excepción, sino la «tolerancia». Debe entenderse bien que cuando se tolera que una excepción desaparezca, no debe quedar la regla en la enseñanza. «Todos los adjetivos concuerdan con el nombre a que se refieren». Si nosotros admitimos que no se cometen faltas aplicando esta regla, aun con los adjetivos colocados inmediatamente delante del nombre, ejemplo: la difunta reina, es inútil hacer aprender a los niños que en este caso la antigua gramática obligaba a dejar el adjetivo invariable. Aun en el curso superior, la enseñanza gramatical debe ser sencilla. No solamente el decreto de 1910 sobre la nomenclatura debe ser respetado, sino que no se inculpará a nadie el ir más allá en la vía de la simplificación. Y si en el nuevo plan la sintaxis pasa del curso medio al curso superior, no es para que sea enseñada con más detalle. Pocas nociones, pero nociones precisas, tan bien asimiladas, que el niño las aplique inconscientemente cuando hable o cuando escriba; he ahí todo lo que pedimos a la enseñanza gramatical.

### 5.º Ejercicios de composición.

Queda un servicio importante, el que permite comprobar la eficacia de los otros; el que, ahora y luego, permitirá apreciar

mejor la cultura del niño; el que le prestará más servicios en su vida: la composición francesa. Este ejercicio aparece en el *curso elemental*, pero aparece tímidamente. No se trata de hacer componer a niños de siete años verdaderas redacciones. No les pedimos siquiera un párrafo; sólo les pedimos pequeñas frases. Si no hemos conseguido todavía en la enseñanza del francés todos los resultados que deseamos, es, quizá, porque, demasiado ambiciosos, hemos hecho mal en hacer comenzar demasiado pronto los ejercicios de redacción. El niño no puede redactar más que cuando posee, no sólo una rica colección de ideas, sino también una rica colección de expresiones. Es necesario que todas las otras disciplinas (literarias, históricas y científicas) hayan acumulado en su espíritu hechos y nociones; pero es necesario también que todos los otros ejercicios (la lectura y la recitación, los ejercicios de vocabulario y de elocución, las lecciones de gramática y de ortografía) hayan dulcificado su lenguaje y allanado las dificultades materiales que encuentra todo escritor novicio. Es, pues, necesario proceder por etapas. Que el niño aprenda primeramente a expresar una idea, es decir, a ensamblar los elementos de una proposición, a escribir correctamente una frase sencilla. Si en el término del curso elemental ha logrado este ejercicio, no habrá perdido su trabajo.

En el *curso medio* aprenderá a combinar frases. Menos exigente en este respecto que el antiguo plan de estudios, el nuevo aconseja a los maestros que limiten el esfuerzo de los niños de 10 años a la construcción de un párrafo. Después de haber imaginado algunas frases sobre un objeto determinado, agruparlas lógicamente en un desarrollo de una docena o de una quincena de líneas; esto es todo lo que se pide a los niños. Es todo lo que se les pedirá en la primera parte del examen del certificado de estudios primarios, la que sancionará los estudios hechos en el curso medio. La prueba que seguirá al dictado comprenderá «tres preguntas, relativas: la una, al conocimiento de la lengua,

y las otras dos, a la inteligencia del texto dictado»; el candidato que responda a las tres preguntas en algunas frases sencillas y correctas estará seguro de alcanzar una buena nota.

La verdadera redacción no aparecerá más que en el *curso superior*. En este momento, el niño posee un número bastante grande de ideas, tiene suficientemente desarrolladas sus facultades de juicio y de razonamiento para poder coordinar lógicamente sus ideas y sus frases. ¿Qué asuntos le serán propuestos?

Quizá en el trascurso de los 20 últimos años nos hayamos encerrado demasiado estrechamente en asuntos de pura descripción. Quizá se haya creído demasiado que el niño es un ser exclusivamente sensorial, o que era necesario hacer, ante todo, la educación de sus sentidos. En realidad, posee una viva sensibilidad, una fresca imaginación, y no se puede, sin riesgo, atrofiar estas preciosas facultades, aprisionarlas en el mundo de sus sensaciones inmediatas. En este mundo mismo, lo que más le interesa es la actividad de los seres, el movimiento de los objetos; así, prefiere la narración de un drama a la descripción de un espectáculo inanimado. Aun ficticia, la carta le gusta porque da una apariencia de vida al asunto que trata. Así, el Consejo superior se ha propuesto no restringir la libertad de los maestros en la elección del asunto; tal es el sentido del «etc...» que sigue a la lista de los ejercicios de redacción que podrán ser hechos en el curso superior.

Esta libertad debe llegar hasta dejar, en menos tiempo que los otros, a los niños mismos elegir los asuntos de redacción. El método que desde 1909 produce en la enseñanza del dibujo resultados tan apreciables debe ser, sin vacilación, aplicado a la enseñanza del francés. El dibujo libre debe hacer juego con la redacción libre. Lo mismo que el dibujo libre revela en el niño cualidades insospechadas: el sentido de la observación, de lo pintoresco, del humorismo, la redacción libre pondrá asimismo en valor la espontaneidad y la frescura de los sentimientos, o los gustos lite-

rarios, o el ingenio intelectual de nuestros alumnos, y, sobre todo, les inspirará el deseo de escribir, sin el cual todos nuestros esfuerzos resultarían vanos.

Que el asunto sea o no libre, convendría evitar que una preparación colectiva demasiado directa y demasiado precisa encadene en el momento de realizarlo la libertad de los escolares. Cualquiera que sea el asunto, debe estar al alcance del niño; debe posar, sea en su experiencia personal, sea en su imaginación, sea en su memoria, sea en los libros, los materiales necesarios para construir todo su pequeño edificio. Es, pues, inútil—y es peligroso—hacer su trabajo en lugar de él, trazarle con demasiada minucia el camino que deberá recorrer. Siempre dispuesto a darle pequeños consejos individuales, si son solicitados o si parecen indispensables, el maestro se abstendrá de trazar por adelantado un plan detallado, que impediría a los niños revelar todas sus aptitudes y aun expresar sus verdaderos sentimientos. Proveer a los niños de ideas y expresiones hechas es reprimir sus pensamientos personales, a los cuales tenemos el deber de favorecer su eclosión; es esterilizar su espíritu, que tenemos el deber de fecundar.

De un modo general, todo método es malo si no inspira al niño el deseo de traducir sus impresiones y de buscar por medio de esta traducción la expresión adecuada. Todo método es bueno si le inspira este doble deseo. Es perfecto, si este deseo crea en el escolar hasta la pasión o el entusiasmo. Pero nadie experimenta la necesidad de traducir sus impresiones si no las siente vivamente. Importa, pues, que las impresiones del niño sean vivas. El interés que tome en las otras lecciones refluiría en la enseñanza del francés. Si se sabe, en Historia, hacer vivir ante sus ojos a Carlomagno o Bayardo, experimentará el deseo de contar a su manera su vida y expresar sus sentimientos a este respecto. Si en un paseo escolar se entusiasma con la belleza de una flor, experimentará la necesidad, sea de dibujarla, sea de describirla, sea de dibujarla y describirla. Si leyendo versos llega a admirar las cualida-

des de las imágenes y la armonía de los sonidos, no podrá abstenerse de imitar al poeta, y tratará, al menos, de evitar las banalidades y las cacofonías.

A condición de que sea viva, de que intensifique las impresiones del niño, haciéndole participar activamente en busca de la verdad, toda enseñanza colabora a la enseñanza del francés. Conseguiremos en esta materia los mayores resultados cuando, no solamente nuestras lecciones de francés, sino todas nuestras lecciones, hayan, más que en tiempos pasados, llamado a la actividad y a la confianza en la libertad del escolar.

(Continuará.)

---

## ENCICLOPEDIA

---

### BIOGRAFIA DE KRAUSE (1)

por Julián Sanz del Río.

(Conclusión.)

#### *Su carácter y máximas.*

Pensamos de un filósofo, que será tal como filósofo cual fuese como hombre, que su doctrina científica será según fuere su vida; de suerte que, conociendo el hombre conocemos aproximadamente el sistema. Fundados en esto, nos resta completar la noticia histórica de Krause, añadiendo algunas de las máximas prácticas nacidas de su doctrina y a las que él mismo ajusta su conducta. Esta parte de la ciencia de Krause puede conducir a juzgar del espíritu y tendencias de su sistema científico.

En el preámbulo a un breve tratado, *Mandamientos de la humanidad* (Gebote der Menschheit), declara Krause algunos de estos mandamientos y entre otros el de la religión y el amor al bien en estos términos:

El amor de Dios es el principio de toda ciencia y de toda vida. Así las leyes de la vida humana principian con Dios, con la elevación del hombre a Dios, y a los seres

fundamentales en Dios: el Espíritu, la Naturaleza y la Humanidad. Sólo el hombre que se conoce como parte esencial y viva en Dios, y bajo esto, como parte y miembro del Espíritu, de la Naturaleza y la Humanidad, puede estimar su dignidad, y en ella sentir un santo respeto hacia sí propio, y obrar en recta relación consigo, porque el hombre es para sí la inmediata, pero no la suprema dignidad.

La ley de vivir el hombre como uno y todo consigo, mira a la unidad indivisible humana en conocer, en sentir y obrar, y, bajo esta unidad, a la armonía interior de sus partes, facultades y fuerzas, en cuyo concierto se muestra el hombre como una armonía del mundo particular, pero semejante a Dios. El hombre, pues, debe, en su pensar y obrar, estar presente a sí como uno e indivisible, y en esta forma debe ordenar y cumplir todas sus obras; y en toda cosa que haga o relación que le toque, debe estar sobre sí en espíritu y ánimo, educándose como una armonía activa entre los seres, sin que por ninguna inclinación particular, aun en sí buena y bella, olvide la relación de todas.

\*  
\* \*

Debemos hacer el bien, no ciertamente sin esperanza, ni tampoco sin temor, pero temiendo sobre todo la propia culpa; podemos, mediante una vida moral, librarnos del temor y confiar de nuestra salud en Dios. Entendemos por esperanza una previsión con presentimiento de lo venidero; luego la verdadera, la firme y última esperanza, nace de Dios, y nos lleva a Dios; es hija del claro conocimiento y del recto obrar. La esperanza es necesaria a nuestra naturaleza, que hace su vida dentro del tiempo entre el momento presente y el venidero; sin esperanza, no cabe ningún plan racional de vida. Pero la esperanza no debe ser el motivo último de la buena resolución, porque el bien es eterno sin la oposición del pasado o venidero, y el sujeto moral está obligado al bien por motivo de bueno, esto es, absolutamente (a).

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

(a) Continúa el biógrafo haciendo una sucinta ex-

Veamos algunas *Reglas del arte de la vida* que se leen en el *Diario de la vida de la Humanidad*, 13 de enero de 1811.

I. ¡Cuánta diligencia pone el pintor en expresar en el lienzo el ideal de cada figura, y sobre todo, del personaje principal! En cada hombre que tienes delante, dejas pintada tu propia imagen a una parte de tu historia. Esta imagen tuya queda en muchos viva y durable, y se renueva cuantas veces piensa en ti, y a veces influye en ellos como ejemplar de su vida, y acaso trasciende más allá. Expresa, pues, e imprime cuidadosamente tu imagen en la fantasía de los otros hombres, pero con fidelidad al original. Procura manifestarte ante tus consocios tan bello como eres en ti; nada dejes aparecer inhumano, o indigno, o feo en estas mil imágenes que dejas de ti en el comercio con otros hombres: ¡que puedan todos renovar en sí tu imagen con respeto y amor!

Aun tú mismo reproduces en ti el traslado indeleble cada vez, tu último hecho y estado histórico. La ciencia, conforme con la experiencia, enseña que en las enfermedades o en las crisis de la vida se representa al hombre con extraña lucidez su vida pasada desde la infancia. Ten presente que puede volverse hacia ti tu imagen propia, inquietándote o tranquilizándote en los momentos lúcidos de la muerte a la entrada de la nueva vida, y que esta imagen puedes hoy trazarla libremente y envilecerla.

II. Estima el amor de Dios sobre todo amor. Descansa con fiadamente en Dios, como el hijo en el seno de su padre. Si te ves desconocido o contrariado por los hombres, piensa que el Padre común conoce igualmente a ti y a ellos, y nos abraza a todos con igual amor. Si te sientes desalentado para el bien, piensa en Dios y en el orden divino del mundo, y recobrarás el amor y la fuerza para el bien general, como ser y parte del mundo en Dios.

posición de los *Mandamientos de la Humanidad*, que nosotros omitimos por haberse publicado ya, vertido al español, un extenso y precioso estudio hecho sobre este trabajo por el infatigable propagandista de la doctrina de Krause, Mr. Tiberghien, a cuya obrita remitimos a nuestros lectores.

III. Si deseas influir sobre tus amigos, sobre tus amados o el pueblo en que has nacido, o sobre la historia contemporánea, comienza por el hombre más cercano: *Tú mismo*. Si quieres vivir según el hombre mayor de la tierra, comienza por formar en ti con idea y carácter el hombre menor: *Tú mismo*, como hombre individual y social.

IV. Toda buena y bella obra, cumplida por otro hombre, debe serte tan grata como si tú la hicieras y cumplieras. Todos somos igualmente miembros de la humanidad; el bien que toca a cada uno, toca inmediatamente a los demás. Si a tu hermano se le logra algún fin mejor que a ti, congratúlate de ello como hombre; porque de lo bueno hay infinito y nuevo que hacer; todos dejan a todos, y a ti, hartos que trabajar y merecer. ¿La rosa que crece al lado de otra más bella, es menos bella por esto? O ¿pueden otras innumerables rosas quitarle su particular belleza? Si a tu hermano le sonríe la fortuna cuando tú sufres, cuando tus esfuerzos son contrariados, gózate todavía en el bien del otro, y reune con él en la común humanidad. La contemplación de la propia desgracia ante la fortuna o la elevación inmerecida ajena engendra pasión en las almas débiles; en las nobles, al contrario, engendra ánimo constante, esfuerzo perseverante y simpatía humana hacia el bien de todos.

V. Cuando te sientas tibio para el bien en general, acuérdate del anciano abandonado, del enfermo, de la desamparada viuda y del huérfano, del esclavo corporal, del sensual grosero, del injusto triunfante, del inocente oprimido, de las penas corporales que degradan todavía a la humanidad, los suplicios, del salvaje que mata a su hermano para devorarlo..., y piensa que pecas contra la humanidad, si no trabajas para desterrar de la tierra, por medios legítimos, todo lo inhumano y enfermo, procurando con obra y doctrina hacer conocida y amada de los hombres la ley de la humanidad.

\*  
\* \*

Los escritos de K. Chr. F. Krause se dividen en cuatro secciones:

- 1.<sup>a</sup> Escritos filosóficos. { A. Filosofía analítica.  
B. Filosofía sintética.
- 2.<sup>a</sup> Escritos matemáticos.
- 3.<sup>a</sup> Escritos filológicos.
- 4.<sup>a</sup> Escritos históricos.

1.<sup>a</sup> *Escritos filosóficos.*—A. *Filosofía analítica.*

1. Disertatio philosophico-mathematica, de philosophiae et matheseos notione et earum intima conjunctione. Jena, 1802.

2. Compendio manual de la lógica histórica, para servir a las lecciones orales, con láminas para la exposición prospectivo-combinatoria, de la forma de los conceptos y los juicios. Jena, 1803; 304 fols., 4.<sup>o</sup>

3. Plan del sistema de la filosofía. Primera parte, comprensiva de la filosofía fundamental, con una introducción a la filosofía de la naturaleza. Jena y Leipsik, 1804.

4. Oratio de sciencia humana, et de via ad eam perveniendi; habita Berolini, 1814.

5. Compendio del sistema de la filosofía. Primera parte: filosofía analítica. Gotinga, 1825.

6. Lecciones sobre la lógica analítica, y sobre la enciclopedia de la filosofía. 1826; 517 fols.

7. Lecciones sobre la antropología psíquica o psicología. Gotinga, 1828 y 1848; 401 fols.

8. Una serie de lecciones, tratados y aforismos, sobre el concepto de la filosofía y sobre el carácter del método científico, como consideraciones sobre el desenvolvimiento futuro de la ciencia. Gotinga, 1828.

9. Lecciones sobre el estudio académico y plan para una asociación científica-humana. (Mss.)

B. *Filosofía sintética.*

10. Filosofía de la ciencia (doctrina de la ciencia), u órgano sintético en aforismos. En este tratado se incluyen lecciones sobre la lógica sintética, y trabajos prepa-

ratorios para un manual completo de la lógica. (Mss.)

11. Thesis philosophicae, 25, Gotinga, 1825.

12. Lección sobre el sistema de la filosofía. Idem, 1828: analítica 400 fols.; sintética 208 fols.

13. Lecciones sobre las verdades fundamentales de la ciencia en su relación con la vida; acompaña una breve exposición y juicio de los sistemas de la filosofía, en particular los de Kant, Fichte, Schelling, Hegel y la doctrina de Jacobi. Gotinga, 1829; 586 fols.

14. Compendio del sistema de la lógica; segunda edición aumentada con el principio y construcción metafísica de la lógica y una lámina. Gotinga, 1828; 162 folios.

15. Filosofía de lo bello y del arte o estética: compendio, lecciones o aforismos. Se comprenden lecciones sobre la teoría de la acústica y la estética de la música. Gotinga, 1828.

16. Teología especulativa, fragmento. (Mss.)

17. Filosofía absoluta de la religión. Gotinga. | T. I: 1824; 520 fols.  
T. II: 1834; 390 id.  
T. III: 1834; 303 id.

18. Construcción filosófica del espíritu. (Ed. anunc.)

19. Construcción filosófica de la naturaleza. (Mss.)

20. Teoría científica del hombre y de la humanidad o theantropología. (Ed. anunc.)

21. Filosofía moral: compendio y aforismos.

22. Sistema de la moral. Primer tomo; fundamento científico de la doctrina moral. Leipsik, 1810; 454 fols.

23. Erótica o filosofía del amor: aforismos. (Ed. anunc.)

24. Principios de la teoría de la música, según los principios de la filosofía real. Gotinga, 1828; 176 fols.

25. Fundamento del derecho natural, o tratado filosófico sobre el ideal del derecho. Jena, 1803; 176 fols.

26. Compendio del sistema de la filosofía del derecho. Gotinga, 1828; 220 fols.

27. Ideal de la humanidad. Derecho, 1811; 552 fols.

28. Diario de la vida de la humanidad; primer cuatrimestre. Dresde, 1812.

2.<sup>a</sup> *Escritos matemáticos.*

29. Tratados y disertaciones sobre la idea de la matemática y su relación con la filosofía. (Mss.)

30. Fundamentos para una filosofía de la matemática. Primera parte: Tratado sobre la noción y la división de la matemática y de la aritmética. Jena y Leipsik, 1804.

31. Organó de la matemática. (Ed. anunc.)

32. *Novae theoriae linearum curvarum originariae et vere scientificae specimina quinque.* Munich, 1835; 102 fols.

33. *Novae theoriae curvarum specimina secunda.* Munich, 1832.

34. *Theoriae curvarum, originarium secundi ordinis.* (Mss.)

35. *De lineis rectis earumque poligonismis.* (Mss.)

36. Elementos de geometría. Primer curso para la enseñanza de las escuelas. Lecciones explicadas en la Universidad.

37. Aritmética: nueva edición aumentada; primera y segunda parte. Jena y Leipsik, 1804; 384 fols.

38. Tratado de las combinaciones y de la aritmética, para la enseñanza de las escuelas y para el estudio privado, con una nueva teoría del infinito; y una demostración elemental del teorema binómico y polinómico. (Fischer y Krause). Dresde, 1812; 388 fols.

39. Varias disertaciones y aforismos sobre puntos de la aritmética y del análisis; particiones y cálculo diferencial e integral, y de las variaciones. (Ed. anunc.)

40. Investigaciones sobre las ecuaciones algebraicas. (Ed. anunc.)

41. Tabla de factores y números primarios, calculada y ordenada desde 1 hasta 100 000, con una instrucción para su uso y un tratado teórico. Jena y Leipsik, 1804.

3.<sup>a</sup> *Escritos sobre la gramática.*

42. Filosofía del lenguaje, con un ensayo para una lengua real universal. Pasialia y Pasigrafía.

43. De la dignidad y excelencia de la lengua alemana, y de la cultura de la misma en general y como lengua científica. Dresde, 1810.

44. Prospecto para un diccionario matriz de la lengua alemana, o tesoro de la lengua alemana. Dresde, 1816.

45. Diccionario completo o tesoro de la lengua alemana. (Ed. anunc.)

4.<sup>a</sup> *Escritos histórico-filosóficos y sobre asuntos varios.*

46. Espíritu de la historia de la humanidad, o lecciones y aforismos sobre la filosofía de la historia. Primera parte. Gottinga, 1837; 563 fols.

47. Filosofía aplicada de la historia. Lecciones y aforismos. Segunda parte. (Ed. anunc.)

48. Fragmentos sobre la historia de la humanidad, con investigaciones históricas de los caldeos. (Mss.)

49. Aforismos para una geografía histórico-científica. (Mss.)

50. Trabajos preparatorios para reconocer en la historia la forma fundamental de la humanidad en la tierra, con proyecto para una confederación político-europea. (Continuación de artículos publicados en los núms. 142, 45, 47, 51 y 52 del periódico *las Hojas Alemanas.*)

51. Discursos a la humanidad para edificar el reino de la humanidad religiosa en la Tierra.

52. Trabajos preparatorios sobre la filosofía del arte de la vida, y en particular sobre la filosofía de la educación.

53. Ensayo de un plan general de instrucción junto con ensayos sobre la instrucción en las escuelas primarias.

54. Lecciones sobre la historia de la filosofía. (Ed. anunc.)

55. Exposición histórico crítica de los nuevos sistemas filosóficos alemanes desde Kant.

56. Los tres primitivos monumentos de la sociedad masónica en cuatro partes. Dresde, 1810, 13, 19, 21; 324 y 483 folios.

57. Consideraciones sobre el estudio

de la música, con estudios para la teoría de la misma. Gotinga, 1827.

58. Tratados y juicios críticos sobre asuntos varios.

## LA COLONIZACIÓN DEL GUADARRAMA (1)

por Constancio Bernaldo de Quirós

(Continuación.)

Dormidas bajo las cumbres, a la manera que el poeta bajo los pechos de la gigante, en el hermoso soneto de Baudelaire (imagen esta que evoca con toda exactitud la posición de Becerril bajo los dos cónicos cerros gemelos de Las Cabezas, separados por el collado profundo que conduce a Navacerrada), las aldeas del Guadarrama han sufrido hambre y frío en los siglos finales de la Edad Media, cuando Juan Ruiz, Arcipreste de Hita, las recorría, forjando en ellas los singulares episodios eróticos que se complace en intercalar en el *Libro de Buen Amor*, venerable documento de nuestro suelo, de nuestra raza y nuestra lengua. Muchas de estas aldeas, en efecto, se elevan a altitudes considerables, sobre todo en relación con su latitud, de cuya doble función resulta el clima. Somosierra, puesta en el paso de su nombre, llega a 1.431 metros de elevación sobre el mar. Santa María de la Alameda, 1.404, y una de sus aldeas, Navalespino, a 1.467, la mayor de las alturas de todas las de nuestra Sierra. Les sigue Peguerinos, con 1.352, siendo numerosas las que exceden ya de los 1.200 metros. En Sierra Nevada, los pueblos de La Alpujarra superan a estas cifras, siendo Trévez el más alto de ellos y de toda España, encaramado sobre la loma de Mulhacén, a 1.625 metros de altitud, nueve más que la aserrada cresta de gneis del Cerro de San Benito, al Suroeste de El Escorial, en nuestro Guadarrama. Pero los pueblos de La Alpujarra miran al sol de Africa y están en el paralelo 37, tres grados geográficos y medio más próximos al Ecuador, doble circunstancia fa-

vorable a su clima y que obra reduciendo relativamente su elevación respecto a los pueblos del Guadarrama.

Durante cerca de 300 años, las aldeas de nuestra Sierra permanecieron solas, aisladas en su propio medio, en una actitud estática, semejante a la de las montañas mismas, las grandes vértebras rocosas, de granito y gneis, que, según los geólogos, desde la regresión cenomanense vienen permaneciendo en absoluta quietud, degradándose año tras año a través de centenares de siglos en su augusta ruina, heroicamente soportada. Algunos nombres personales, conservados en la toponimia local, guardan memoria y fe de los nombres de viejos serranos medievales que reconocieron por primera vez aquellos parajes. Pepe Hernando le da a la mayor de las hoyas glaciares de Peñalara, bajo la cumbre más eminente de toda la serranía; Garcí Sancho, a la sillada que, en este mismo macizo, lleva a la cuenca del Lozoya; Pedro Viquez, a un arroyo de El Espinar, etcétera, etc. A veces, confundidos con estos nombres honrados, se encuentra el lamentable nombre de un malhechor: Pablo Santos, cerca de Manzanares el Real; Juan Plaza, en un peñón destacado del macizo de Cueva Valiente. No siempre, sin embargo, se puede distinguir bien a unos y otros.

«El mundo es así.» Pero, en todo caso, en esta época de confinamiento, de retraimiento en sí misma, entre los montes, la raza fué mejor que lo que ahora es y dió hombres más ejemplares.

### III

#### LA COLONIZACIÓN ITINERARIA

##### *Las ventas.*

Cuando la red de los caminos generales comienza a establecerse a través de la larga Cordillera divisoria de las Castillas, la colonización itineraria comienza a fundar las ventas en las etapas señaladas de las rutas, completando el servicio de las primeras alberguerías de los grandes puertos.

Acaso no son sino de la propia albergue-

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

ría primitiva, las ruinas de la Venta de la Fuenfría, a poco más de 1.620 metros de altitud, inmediatas a la antigua calzada, por la vertiente septentrional y a la mano derecha conforme se desciende a Segovia. Entre sus cuatro muros, bajo las tejas rojas, como las que en fragmentos menudos se hallan dispersas en el suelo, muchas generaciones de caminantes han reposado al amor de la lumbre; anónima multitud histórica de la que acaso sólo conservamos el recuerdo personal, individualizado, del amigo y consorte de Cortadillo, Rinconete, según su declaración propia (1).

Un documento interesante del siglo xvi permite conocer los nombres y emplazamientos de las más antiguas ventas en los tiempos en que la repoblación de la Sierra se había fijado. Nos referimos al *Reportorio*, de Pero de Villuga, la primera de nuestras guías de viajeros, escrita en romance e impresa en tipos góticos, con un marcado carácter de turismo piadoso hacia los santuarios más venerados de nuestra España: Santiago de Compostela, Montserrat, Guadalupe, la Peña de Francia (aun no San Lorenzo de El Escorial, que habría de fundarse en breve). El *Reportorio*, de Pero de Villuga, nos da, en cuanto a los itinerarios de nuestra Sierra, las ventas del camino de Segovia, por el Puerto de la Fuenfría, y las de los dos caminos de Toledo a Valladolid: uno, el camino del tránsito rodado, por el Puerto de Guadarrama; otro, el «camino de los caballos», por el Puerto de Arrebatacapas, que levanta su alto peldaño sobre el Alberche, a poca distancia de Cebreros. Entre las ventas señaladas en estas rutas históricas, de algunas ha desaparecido hasta el recuerdo, como la Venta de Mojapán, ya en la meseta superior, fuera de la Sierra. Otras, arruinadas, han sido desenterradas en sus cimientos, como la Venta de los Toros de Guisando, famosa en la historia por haberse celebrado en ella, el 19 de setiembre de 1468, la ceremonia de la jura de la in-

fanta Isabel como heredera, en la corona de Castilla, de su hermano, el rey Enrique IV. Alguna se conserva, remozada más o menos, como la Venta de Tablada, que sigue inmediatamente a la de los Toros de Guisando, camino de Cebreros, en busca del Puerto de Arrebatacapas.

Lo que debieron ser lo atestiguan los muros de la Venta de la Fuenfría y los cimientos de la de los Toros de Guisando: escasos y angostos aposentos dependientes de una amplia cocina, como pieza la más importante y de vida de relación entre los viandantes. Interesante, como muestra viviente, casi intacta, de estas ventas, es la Posada de La Cereda, aldea situada bajo el puerto de este mismo nombre, a 1.315 metros de altitud, y que, sin duda, se formó alrededor de la posada misma, cuando aun no era sino una venta, en el camino de El Escorial a Avila, que hizo necesaria la construcción del Monasterio de San Lorenzo. La enorme pieza, ennegrecida por humos centenarios e iluminada por una ventana abierta a Poniente, frente al desnudo Cerro de San Benito, está provista de amplios asientos de mampostería, que rodean el fuego, avanzado hacia el centro, como ara de una deidad confortadora.

La última de las ventas serranas es, sin duda, la que, bajo la advocación del santo tutelar de los viajeros, el Arcángel San Rafael, se construyó, bajo Carlos IV, en la vertiente septentrional del Puerto de Guadarrama, y ha sido el origen de una de las más importantes colonias veraniegas de la Sierra. Coetánea de ella es la del Caloco, en término de El Espinar y frente a la Ermita del mismo nombre y del cónico y aislado cerro de granito, que, probablemente, se le ha dado a ambas (1).

La bastardía fué, y seguirá siendo, uno de los efectos de las instituciones de hos-

(1) «Yo, señor hidalgo, soy natural de la Fuenfrida, lugar conocido y famoso por los ilustres pasajeros que por él de continuo pasan. Mi nombre es Pedro de Rincón...» (Cervantes: *Rinconete y Cortadillo*.)

(1) Por esto nos permitimos disentir de la opinión de nuestro respetable amigo el Marqués de la Vega Inclán, Comisario Regio de Turismo, para el cual el Cristo del Caloco, es, en realidad, el del «Coloquio», como si su imagen hubiera dado nombre al cerro, y no al revés, según nosotros entendemos, bien convencidos de cómo las palabras, a veces sin sentido ya, de los ríos y los cerros son las más viejas, remotísimas a menudo, en todas las lenguas.

pedería de los caminos. Las hembras de las posadas y las ventas han cedido a menudo al atractivo furtivo y aventurero del amor exogámico del viajero extraño, que deja en cada momento, al pasar, un inesperado cruce de razas.

#### IV

##### LA COLONIZACIÓN DE CLASES

###### 1.—*Monasterios.*

Los primeros extraños que vienen a establecerse en la Sierra son los religiosos.

Llegan, antes que otros, los cistercienses; fundadores, a principios del siglo XIII, de Nuestra Señora de la Sierra, en la base septentrional de la Cordillera, entre los puertos de Mal Agosto y de Navafría (éste, llamado de Lozoya por el Sur), cerca de las aldeas de Sotosalbos y Collado Hermoso, donde sus románticas ruinas se aniquilan en el mayor abandono, hace ya más de un siglo.

Llegan después los cartujos, estableciéndose a fines del siglo XIV en la cabecera del Valle de Lozoya, a breve distancia, aguas arriba, de Rascafría, en los alrededores del pequeño paular—lugar palustre (1)—que dió nombre a su iglesia, dedicada a Santa María.

Los jerónimos se presentan en el siglo siguiente, instalándose en el Cerro de Guisando, que, aun correspondiendo a la Sierra de Gredos, de la que es vértebra primera, no puede ser olvidado aquí, por encontrarse a la vista de Madrid, en la región en que Guadarrama y Gredos se anastomosan. Sobre las ruinas de la iglesia y sobre los restos del antiguo monasterio, convertido hoy en vivienda particular, se abre la Cueva de San Patricio, aprovechada para la vida cenobítica por los primeros ermitaños que algún tiempo antes importaron en el interior de España la temerosa

leyenda medieval del purgatorio de aquel santo nórdico, rememorada en el nombre de la caverna, donde tales cosas se dejaban ver para el creyente, que aquel que llegaba a salir no acertaba a sonreír nunca.

Todavía un siglo más, y la propia Orden Jerónima se duplica en San Lorenzo de El Escorial o del Escorial, como debiera decirse más bien, atendiendo a la etimología de la palabra (1).

Prescindiendo de otros menores (San Antonio, en la Sierra de La Cabrera; San Pelayo, cerca de San Martín de Valdeiglesias, etc.), tales son los grandes y famosos lugares de devoción en la Sierra de Guadarrama en el medio millar de años, aproximadamente, que dura lo que pudiera llamarse su colonización religiosa.

Tengo por seguro que ha debido haber en este tiempo una cierta fase de alpinismo sagrado, inevitable; en los cartujos, sobre todo, que tuvieron un lugar de retiro selvático y rupestre en la Casa de la Horca, próxima a la angostura por donde Lozoya irrumpe en el valle, salvando el estrecho que se forma entre los dos enormes macizos de Peñalara y de las Cabezas de Hierro, alturas las más eminentes de la Sierra, por encima de los 2.300 metros

(1) De «escuro», por «oscuro», debido a la espesura de la vegetación arbórea de la antigua Dehesa de la Herrería. En este sentido queda todavía la palabra en el nombre de algún pueblo de montaña, como «Escorial de la Sierra», en la provincia de Salamanca, por la Sierra de Francia. La corrupción en «Escorial» aparece ya en el *Libro de la Montería* de Alfonso XI (Libro III, Capítulo VIII): «el Cervero, que está sobre el Escorial...», probablemente, el anterior; Capítulo XVII: «... et la otra armada en par del Escorial», por los Montes de Guadalupe. Lo inadmisibles, en todo caso, es la interpretación moderna de «Escorial» como lugar de escorias procedentes de la Herrería. Ya D. Casiano del Prado, en su clásica *Descripción física y geológica de la provincia de Madrid* (Madrid, 1864), notó la deformación lamentable: «... iguales indicios (masas de resina entre el humus) he visto en las montañas que se hallan a Poniente de El Escorial, donde los pinos desaparecieron totalmente con la construcción de aquel Monasterio, en cuyo sitio debía de ser mucha la espesura del monte, que esto manifiesta, a lo que yo entiendo, la palabra Escorial, que es como antiguamente se decía, pues allí no hay ni hubo nunca escoria ni escoriales» (página 54). En la referencia bibliográfica del hallazgo de las monedas de emperadores romanos, ya hemos ortografiado el nombre de «Escorial», rectamente tal como los franceses le conservan.

(1) Esta es, sin duda, la etimología verdadera de la palabra; y no, en manera alguna, la que pretende derivarla de los grandes pobos (de donde «pobolar»), cantados por Jovellanos, que rodean al vizjo Monasterio. El nombre de «Paular» se repite dentro del Monte del Pardo, en el valle intermedio entre la Casa de la Angorrilla y la de la Torre de la Parada.

ambas. El hábito blanco de la Orden, después de confundirse con la nieve purísima de las alturas, se ha proyectado en el cielo azul sobre las cumbres, en un místico arrebatado de la grandeza de Dios, dentro de la cabeza encapuchada que yace convertida en ceniza y polvo, en el romántico cementerio de Santa María del Paular.

¡Llor a estos hermanos primeros que nos precedieron hace muchos siglos!

Esto aparte, sin embargo, la acción social de las órdenes religiosas sobre las aldeas serranas no parece haber sido mucha, y, desde luego, con seguridad, ha sido menor que la del humilde clero secular que ha llevado, siglo tras siglo, la batalla contra la carne en las pobres iglesias rematadas por simplicísimas espadañas, y en las ermitas solitarias de los montes que han prestado advocación a no pocos cerros de nuestra cordillera. Tales San Pedro, San Blas el Viejo, San Macario, San Juan de Malagón, San Benito, Santa Catalina, San Marcos, etc.

## 2.—Castillos.

Aun menor ha debido de ser la obra de los señores encastillados en sus fortalezas intratables.

Pedraza de la Sierra, en la vertiente Norte; Manzanares el Real y Las Navas del Marqués, en la meridional, muestran todavía sus ilustres castillos; sin contar tampoco aquí fortificaciones menores como, verbigracia, la de Torrelozones, hoy tan desgraciadamente restaurada, en la primera de las aldeas serranas que toca desde Madrid el camino real de las Castillas (1).

El castillo de Manzanares el Real es el

(1) La aldea de Torrelozones o de La Torre de Lodones, como antes se decía, donde en el *Quijote* de Avellaneda ocurre la última de las aventuras del hidalgo manchego (cuando toma por escudero a la moza de soldada, disfrazada de hombre, que luego da a luz en medio del camino), aparece, casi tal como está hoy, con su torre señorial dominadora, en los dibujos que acompañan al relato oficial del viaje de Cosme de Médicis por España en 1668-69, extractado por Sánchez Rivero en las publicaciones de la *Revista de la Biblioteca, Archivo y Museo del Ayuntamiento de Madrid* (1927), bajo el epígrafe de «Torre de los Oidores (hacia Torrelozones?)», así, con interrogante, como si fuera dudosa una identificación indudable.

único de estos monumentos con el que se asocian recuerdos de interés para los amigos de la Sierra.

Don Iñigo López de Mendoza (1398-1458), Conde del Real de Manzanares y primer Marqués de Santillana, construyó en 1440, próximamente, el cuerpo principal de la fortaleza, cuadrangular, torreado, y el recinto interior del castillo, dejando dentro de su campo parte de una pequeña iglesia de estilo románico popular de Castilla, que, según Lampérez (1), había en lo alto de una pequeña colina próxima a la villa de Manzanares, y que no debía ser otra, añadiré yo por mi cuenta, que la santa ermita de Nuestra Señora del Vado, donde termina el periplo serraniego del Arcipreste.

En el interior impenetrable de su torre de marfil de poeta, alzada herméticamente dentro del castillo roquero, entre los libros copiosos y curiosos de su biblioteca, que ha tratado de reconstituir algún erudito contemporáneo (2), el Marqués de Santillana ha sufrido el encanto atractivo de la Sierra, trasportándole, en sus preciadas serranillas, más finas y puras que las de su precursor el Arcipreste, a las criaturas con sexo de mujer que produce la brava y fría naturaleza de aquélla.

Una de estas serranillas, la que se refiere a Menga de Manzanares, nos conserva el recuerdo de la primera ascensión histórica conocida al gran Yelmo de la Pedriza de Manzanares, la mayor de las galas rupestres de todo el largo Guadarrama, su más sorprendente maravilla. El viejo nombre heráldico e hidalgo permanecía críptico en esta composición, figurando como una palabra sin sentido, incluso en las colecciones más eruditas, como la de Menéndez Pelayo; y fué para el que escribe estas palabras una de las satisfacciones más cumplidas que el amor a la Sierra le ha proporcionado, acertar a descubrirle y restituir a la gran roca madrileña el ilustre nombre que le dieron, con sin igual acierto, los serranos antiguos de la comarca.

(1) Discurso de recepción en la Real Academia de la Historia, el 1.º de junio de 1916.

(2) Nos referimos al estudio de M. Schiff: *La Bibliothèque du Marquis de Santillana*, París, 1905.

## 3.—Palacios.

Cuando la capitalidad de la Monarquía se fija en el centro de gravedad del país, en Madrid, a la vista del Guadarrama, éste se adorna con alcázares reales de retiro y placer, en lugares elegidos bajo sus cumbres.

El primero de ellos, desde tiempos de Enrique III, el Doliente, es el de El Pardo, intermedio entre la Corte y la Sierra, en plena formación de encinar, que precede en la arena diluvial a los grandes pinares silvestres del granito vivo. Viene después El Escorial, con Felipe II, y, por último, La Granja, bajo el macizo de Peñalara, con Felipe V.

Para la historia que estamos reseñando en estas páginas, el Palacio de La Granja es el de menor importancia, como más alejado de Madrid, al otro lado de los montes azules.

En cambio, el de El Escorial es el más significativo. Unánimemente se ha reconocido como uno de los mayores merecimientos de la «octava maravilla» la perfecta adaptación de la arquitectura con que fué elevada por Herrera a la tectónica sobrehumana de los montes que le circundan. Por otra parte, difícilmente puede interpretarse bien el alma de su fundador, Felipe II, sin sentir la acción del paisaje que se desarrolla a la vista de su celda: el risoso grupo de las dos Machotas y el ascético Cerro de San Benito.

Como es sabido, fué laboriosa y larga la elección del lugar para el emplazamiento de la ciclópea fábrica; datando de entonces el primer reconocimiento estético de la Sierra, desde la Pedriza de Manzanares al Berrocal de Nombela. Si aquella Comisión exploradora hubiera levantado actas de sus pasos y deliberaciones, daríamos cualquier precio por conocerlas y repasarlas, paso por paso, sobre el terreno. Habiendo variado hoy la sensibilidad emotiva en cuanto a la belleza de la montaña, pues gusta tanto más cuanto es más elevada y agreste, probablemente no daríamos ya la preferencia a la vieja Dehesa de las Herreras, emplazada allí donde la decadencia

de la Sierra está harto bien marcada, hasta el punto de no exceder ninguna de los 1.800 metros. Preferiríamos la Pedriza de Manzanares, La Maliciosa y hasta los Siete Picos. No hay que olvidar, no obstante, que todavía allí sigue conservándose, en la arquitectura de los montes, la bella alternancia del gneis con el granito, productora del contraste discreto entre las formas amplias y rotundas del primero y las agudas y escuálidas del otro (Abantos y San Juan de Malagón; las Machotas y el Cerro de la Merinera). Por otra parte, la Dehesa de las Herreras, en plena espesura del bosque, «Escorial» de Felipe II, lugar «escuro», como hemos escrito antes, no era lo que llegó a ser después que se cumplió la lamentable profecía del Alcalde de Galapagar, la noche del 30 de noviembre de 1561, en Guadarrama; esto es: un nido de oruga que acabó con el pinar, arrasándole por completo (1).

Lo que los reyes, singularmente los de la Casa de Borbón, han hecho en la Sierra, sobre todo, es lo que pudiéramos llamar la colonización cinegética, esto es, su aprovechamiento para la caza. Algunas de sus obras, en este sentido, se deshacen en ruinas, como la llamada «Casa del Cura», en el bosque real de Cuelgamuros, próxima al Pino de las Tres Cruces, donde se juntan los términos de San Lorenzo de El Escorial, Guadarrama y Peguerinos. Otras han sufrido útiles adaptaciones a nuevos destinos, como la casa de peones camineros del kilómetro 55 de la carretera de La Coruña, en la subida del Puerto de Guadarrama, construída, bajo Carlos IV, en 1793, y dotada de la más amplia y confortable de las cocinas de la Sierra, con fuego central y grandes tarimas a lo largo de los muros, para dormitorio de los fatigados monteros que allí debían reunirse.

(1) La escena ha sido conservada por el historiador Cabrera y vale la pena de referirla: «Cuéntase que habiendo procedido también el Juez de bosques a recibir informaciones a los vecinos de las aldeas, le dijo el de Galapagar: *Asentad que tengo noventa años, que he sido veinte veces alcalde y otras tantas regidor, y que el Rey hará ahí un nido de oruga que se coma toda esa tierra; pero antepóngase el servicio de Dios.*»

Si esto, en definitiva, no es gran cosa para toda una labor real de cinco siglos, Velázquez, en cambio, se lo debemos también a esta colonización, en buena parte, entre los valores y glorias que carecen de precio.

Al entrar en la gran sala de Velázquez, de nuestro Museo del Prado, nos sentimos sumergidos en el paisaje carpetano más puro y profundo. Las encinas de El Pardo tienden en la atmósfera luminosa la fina estructura de su fronda; la aérea perspectiva se colora de una entonación ciánica-fría, y en el fondo lejano, cerrando el horizonte, se nos muestra el sagrado Guadarrama, con el azul transparente de sus rocas cristalinas y el radiante blancor de las nieves cimeras. Fué un acierto del malogrado Aureliano de Beruete, a quien debemos gratitud todos los amigos de la Sierra, decorar con granito gris del Guadarrama, unas veces pulimentado, otras apenas sin desbastar, las salas velazqueñas del Museo.

Aunque estimamos desde el principio los fondos de montaña de los retratos del nobilísimo maestro, no han podido ser bien interpretados y juzgados hasta que, desde hace poco más de 20 años, el Guadarrama viene entrando en el alma de Madrid como un asunto elevado de adoración y de respeto. Hoy ya son muchos los que saben que es la Maliciosa, caracterizada con la máxima sobriedad y precisión, la montaña de doble cumbre, con un largo ventisquero desbordante, que aparece tras el príncipe Baltasar Carlos, galopando con su ventruda jaca enana sobre el encinar de El Pardo o de Viñuelas. Pero nosotros debemos decir que el primero que hizo esta identificación, bien fácil por lo demás, una vez que se consideran con un movimiento atento las altas cumbres, fué Eugenio Cuello Calón, hoy catedrático de Derecho penal en Barcelona, en octubre de 1905, a los pocos días de una ascensión, en que nos acompañaba también José Rincón Lazcano.

Mucho tiempo después, en 1922, un naturalista profesional muy especializado en fisiografía, Juan Carandell, colaborador

nuestro en el libro *Guadarrama*, descubría el macizo de la Pedriza anterior y el de la Ladera de las Viñas al fondo del gran retrato ecuestre de Felipe IV, tras la grupa del gran alazán cuatralbo que el Rey gobierna, con la fidelidad de un documento geográfico, tomado desde un punto de vista que puede situarse en las proximidades de El Escorial de Abajo, camino de Galapagar.

Podemos añadir a estas observaciones algunas más por nuestra cuenta.

El fondo del retrato del Príncipe Baltasar Carlos de cazador es el macizo de la Sierra del Hoyo de Manzanares, en su conexión con el Serrejón de Villalba.

De nuevo La Maliciosa, unida al macizo de las Guarramillas, y mostrando el Ventisquero de la Condesa, donde nace el río Manzanares, vuelve a mostrarse en la postrera lejanía del retrato de «El Primo».

Pero ¿cuál es la eminente montaña solitaria que emerge más allá de la encina ante que posan el Infante Don Fernando de Austria y su agudo can de caza? ¿Es acaso el gran Yelmo carpetano bajo una luz excepcional que disfraza de azul su original entonación carminosa?

No dejaremos de decir, por último, que, según una carta de Beruete que conservamos, Velázquez llevó sus estudios del Guadarrama, como fondo, para entonar figuras y composiciones, incluso a alguna que es francamente extranjera. Se refiere a «La rendición de Breda», las «Lanzas», en la cual el distinguido crítico, efímero director del Prado, a que dió en poco tiempo tanto carácter, reconoce la llanura de El Escorial de Abajo, con las charcas lejanas de Peralejo, según se dominan desde las alturas de San Juan de Malagón, aun antes de llegar al Puerto.

## V

### MADRID Y LA SIERRA

#### 1.—*El período indiferente.*

Con cabal exactitud, aunque con una frase que parece amablemente—como muchas de este escritor original—perogrulles-

ca, Ramón Gómez de la Serna ha dicho que «el Guadarrama está a la distancia que debe estar de Madrid, colocado por un verdadero artista en el sitio indicado para ver bien la estatuaria de la Sierra». Ni antes ni después de él, ni más acá ni más allá, se le ve en todo su conjunto, y es preciso situarse o bien en el Cerro de Garabitas, dentro de la Real Casa de Campo, o bien, al otro lado del río, en alguna de las eminencias de la Dehesa de la Villa, para ver desarrollada, sin interrupción en todos sus eslabones, la cadena de más de 150 kilómetros de recorrido que va desde el Ocejón, en plena provincia de Guadalajara, partido judicial de Atienza, hasta las Peñas de Cenientos y sus accesorias, al término de la de Madrid, en la linde con la de Avila y la de Toledo.

La perspectiva es verdaderamente majestuosa e inolvidable, en los días diáfanos del invierno de Castilla, cuando los candentes ventisqueros de las cumbres sudan el agua bajo el sol deslumbrador, que traza en el cielo azul su carrera eterna.

El «alma velazqueña» que Gómez de la Serna atribuye a Madrid desde su nacimiento, como si «hubiera buscado a entor-naojos el sitio mejor de la perspectiva», sólo es una adquisición recientísima, posterior en más de 300 años al gran don Diego.

Desde su repoblación, en el siglo XII, hasta la segunda mitad del siglo XIX, Madrid ha vuelto la espalda y ha cerrado los ojos a la Sierra, que era suya, no obstante, desde el Puerto del Berrueco al Puerto de Lozoya, aguas al Tajo, según los privilegios que le concedieron los antiguos reyes, desde Alfonso VII hasta Alfonso XI (1).

(1) El privilegio de Alfonso VII es el documento más antiguo que se conserva en el Archivo general de Madrid, siendo su fecha la de 1152. El Puerto de Lozoya es, probablemente, el mismo que lleva hoy este nombre, y que se llama de Navafria por la vertiente septentrional. En cuanto al Puerto del Berrueco, los documentos reales sólo nos dicen que divide los términos de Avila y Segovia, lo cual nos hace creer que se trata del que hoy llamamos Collado Hornillo (1.423 metros), donde se juntan las sierras de Guadarrama y de Malagón, divisoria esta última de las provincias de Avila y de Segovia, en toda la primera mitad de su recorrido. Siendo así, como imaginamos, el Be-

Ya hemos dicho antes, al ocuparnos de las aldeas, cómo la repoblación de la Sierra fué obra de Segovia, invadiendo manifiestamente la tierra jurisdiccional asignada a Madrid, pero abandonada de hecho por éste. La coronada villa se ha burlado de su propio río, por boca de sus hijos y ahijados más ilustres, ignorantes de lo que es en la brava garganta de Manzanares el torrente descolgado entre peñas cristallinas, a quien los más viejos documentos del archivo municipal, incluso el fuero del Concejo, nombran todavía «Guadarrama» — «Guadarrama la que va a Madrit» —, lo mismo que su hermano, el que aun conserva aquel nombre que les dieron los árabes al encontrarles en su avance del Mediodía al Norte, casi agotados entre las arenas cuaternarias de su cauce (1).

Don Luis de Góngora se señaló en esta invectiva a la vena de agua clara nacida en el Ventisquero de la Condesa con un soneto que sólo puede perdonársele por todos aquellos otros en que celebró al Guadalquivir ante los sagrados muros cordobeses.

En cuanto a los montes mismos de la Sierra, la ignorancia, más bien casi diríamos la amnesia, ha sido total hasta ayer. Por excepción, he encontrado en los barrios abiertos a la Sierra el nombre de «La

rueco a que alude el nombre, esto es, el peñasco granítico que le caracteriza, debe ser Peña Blanca, aguja inaccesible del macizo de Cueva Valiente, donde, según la tradición popular, el diablo dejó depositada una balija cargada de oro, que seguramente habrá retirado ya, después del primer paso del Guadarrama en aeroplano por Vedrines, el 26 de mayo de 1911. En el pinar de Peguerinos, que cubre la vertiente meridional de la Sierra de Malagón, desde La Gargantilla, por donde se va a San Rafael, hasta más allá del Boquerón o Puerto de la Boca del Infierno, camino de El Espinar, hay también otro risco eminente llamado Canto del Berrueco, desde donde, en las noches oscuras, se ve clarear Madrid, al otro lado del Guadarrama. Por último, aunque éste nada tenga que ver ya con la localización que tratamos de determinar, hay un Canto Berrueco en la Pedriza de Manzanares, dibujado por Prado en su clásica Memoria.

(1) En el libro *Yebala y el bajo Lucus* (Madrid, 1914, página 6) he referido cómo esta etimología de «Guadarrama», en el sentido de río de la arena, me fué revelada en las montañas de Anyera, poblado de Ain-Xixa, por Sidi el Hássen Chellaf, a quien siempre deberé gratitud por su buena hospitalidad y su enseñanza.

Monja», aplicado a La Maliciosa, gala del horizonte de Madrid, vestida en los días claros de invierno, como una concepcionista, de azul y blanco; y no creo que se encuentren en toda nuestra literatura de hasta mediar el siglo XIX otras descripciones de horizontes de Sierra más que los que aparecen, denotando marcada dilección y cabal conocimiento, en cierta novela, escrita en francés, bajo el título de «El Atalaya ou une Ambassade à Madrid», firmada por cierto D. Antonio de la Bigüela, pseudónimo que encubre, sin duda, a un español de nota, e impresa en París, «chez Lecointe & Pougin», en 1835.

Gran parte de la acción de este libro se localiza en la Sierra de la Cabrera, entre episodios y personajes de bandolerismo y conjuras políticas, gratas a la escuela romántica, en pleno apogeo entonces.

No quiero olvidar que entre las obras de este incógnito hermano guadarramista de hace un siglo se anuncia, «*pour paraître*», otra novela, titulada «Nieves de Pedraza», en que he vuelto a pensar muchas veces. Publicada o inédita, o proyectada acaso simplemente, yo ya he hecho mi creación personal de esta Nieves de Pedraza, en quien he pensado muchas veces y a quien me figuro como una doncella casta y fría, virgen impecable por naturaleza, como una de las pobres criaturas amenorreicas que la gélida temperatura del cielo y la pobreza del suelo de la Sierra hacen frecuentes entre sus mujeres, y que murmuran a solas, muchas veces, su eterna desgracia, como en la vieja endecha de otros tiempos remotos que siempre se repiten:

Parióme mi madre  
una noche oscura;  
vistióme de luto,  
faltóme ventura...

## 2.—*Los grupos de avanzada.*

Es indudable, no obstante, que, en todo tiempo, desde los del viejo Fuero de Madrid, concedido a la Villa por Alfonso VII, ha debido existir un continuo intercambio entre Madrid y la Sierra, un ir y venir de la Corte a la montaña y recíprocamente, en ciertos grupos profesionales, sobre todo

para la satisfacción de necesidades individuales y sociales de una y otra parte.

La corriente de atracción que se ha iniciado antes es, inequívocamente, la que ha traído y sigue trayendo a una mínima parte de las aldeas de la Sierra hacia Madrid, diariamente y por horas contadas, en un ritmo perfectamente isócrono, para abastecer a la capital de artículos de consumo que produce la montaña en los tres reinos, mineral, vegetal y animal, a saber: la piedra berroqueña, la madera de pino, la leña, los haces de jara y de retama, el ganado, la caza, la leche, los huevos, las patatas, etc.

La corriente contraria, de Madrid a la Sierra, se ha iniciado después, y es mucho más compleja, componiéndose de un conjunto de grupos homogéneos y definidos que sería prolijo catalogar; pero entre los cuales destacan, al principio, algunos, muy reducidos, diferenciados en la busca y recolección de productos naturales (cazadores, pescadores, buscadores y recolectores de plantas alimenticias o medicinales), es decir, de puro aprovechamiento industrial, hasta que mucho más tarde se forman otros grupos movidos por intereses y valores científicos, artísticos, recreativos, y deportivos finalmente.

Se podría llegar en este análisis, apurándole hasta sus últimos extremos o elementos, incluso a definir e historiar las relaciones de mala vida entre Madrid y la Sierra, que han debido existir siempre, muy ocultas, subterráneas, por decirlo así, de ordinario, aunque aflorando en algunas ocasiones a la luz de la historia y haciéndose más sabidas. En mi libro sobre la Pedriza de Manzanares, yo mismo he revelado uno de estos instantes, cuando, ahora hará cien años precisamente, vivían Luis Candelas en Madrid, y Pablo Santos en la Sierra, alternando y obsequiándose mutuamente en sus territorios respectivos, como el ratón de campo y el urbano, que se consideran recíprocamente (1).

(Concluirá.)

(1) Lo que documenta de un modo cierto las relaciones entre las dos bandas criminales de Candelas y Santos es el proceso contra el primero en el episo-

## INSTITUCION

## IN MEMORIAM

NOTA PRELIMINAR AL TOMO XIX  
DE LAS «OBRAS COMPLETAS DE D. FRANCISCO GINER»  
por José Ontañón y Valiente.

Continúa en este volumen el «Cántico de las cosas pequeñas». Las más pequeñas entre todas las menores; pues contiene, no ya estudios, sino meros extractos, comentarios y glosas. Y en tal sentido, el honroso encargo de escribir esta nota reviste grande acierto, por encomendársela a un discípulo de D. Francisco, muy humilde también, sin duda, pero que, además, cifra el supremo estímulo inspirador de su vida en haber penetrado en la intimidad espiritual del maestro precisamente al hacer los extractos aquí contenidos y que aquél le indicara. Galardón excesivo ver su nombre asociado a esta obra, y premio inmerecido por tan pobre tarea. Le mueve, no obstante, a aceptarla con reverencia el filial reconocimiento hacia la memoria, cada vez más venerada, a medida que pasan los años, del que fué su mejor maestro y guía, y el amor tan puro que en su alma encendiera, armonioso reflejo de la parte que le toca en la generosa entrega que de su corazón hizo D. Francisco a los que a él, con plena lealtad, a su vez, se entregaban.

Explicada queda suficientemente la significación del *Report* (como llamábamos siempre por antonomasia en la Institución

dio del asalto a la diligencia entre Las Rozas y la Venta de Matas Altas, y, asimismo, el seguido a Francisco Villena (Paco «el Sastre») y otros por el famoso secuestro de los hijos del Marqués de Gaviria, en abril de 1839. Cfr. mi libro *La Pedriza del Real de Manzanares* (2.<sup>a</sup> ed., Madrid, 1923. § VI, n. 1.)

Otra alusión a las avanzadas de Candelas y su banda hacia la Sierra la encuentro ahora en el libro de A. Ortiz de Pinedo *Los cazaderos de Madrid* (Madrid, 1898), que he consultado, entre otros, para formar idea del conocimiento de la Sierra por parte del elemento cinegético de la Corte. Refiriéndose a la Venta de Matas Altas, precisamente, el autor recoge el testimonio de una vieja que aún recordaba a Paco «el Sastre» (págs. 40 y 41).

al Informe del Comisario de Educación de los Estados Unidos) en el capítulo correspondiente del tomo anterior de estas «Obras Completas». Quisiera ahora, evocando recuerdos personales, única y modesta aportación que me es posible, decir algo de cómo pasaba, del Informe al BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN, lo más sustancioso e interesante de aquel valioso conjunto de trabajos pedagógicos.

Para los que hemos tenido desde nuestros primeros años la Institución como hogar espiritual, la figura de D. Francisco se nos aparece inseparable de las de otros dos queridísimos maestros, que con él contribuyeron a forjar la personalidad de los alumnos. En cualquiera de los episodios de la vida del fundador vemos siempre a su lado, en comunión jamás interrumpida, las personas de los que más que discípulos fueron para él hijos. Pero hay aspectos en la actividad de D. Francisco que me lo muestran más directamente en relación con uno o con otro. Y así, al traer a mi memoria aquella época en que, con motivo del *Report*, trabajaba yo casi a diario al lado de D. Francisco, me lo represento acompañado de uno de ellos: del que con labor de insuperable cordialidad, aunque poco dado a las efusiones (*still waters run deep*), tras de muchos años de acción educadora en clases, excursiones, juegos y paseos, lleva sobre sí, desde hace no pocos, la difícil tarea de dirigir nuestro BOLETÍN, que comparte, además, con otras de mayor preocupación y más ingratas.

El era el que, en cuanto llegaba el *Report*, lo ponía en manos de D. Francisco, quien, siempre tan abierto a todo lo nuevo, lo recibía con visible gusto, y al punto hojeaba rápidamente los dos gruesos volúmenes, tomando notas en un papelito que pasaba a formar entre los muchos que llevaba siempre consigo y en que apuntaba tantas y tantas cosas de interés, en abreviaturas maravillosas por su claridad y grado de concentración. Hecho el plan acerca de lo que había de traducirse o extractarse, entregaba la obra a alguno de sus discípulos jóvenes, para que trabajasen en ella, siguiendo sus indicaciones, y luego

corregía, ampliaba o reducía las cuartillas, dictando a aquel mismo las modificaciones que se le ocurrían.

Tuve la suerte de ser elegido por Don Francisco muchas veces para este trabajo, y recuerdo al pormenor las horas de corrección del *Report* con él, como si de trascurrir ahora acabasen. En ellas gocé ampliamente, sin límites, de su refinada y ennoblecedora intimidad; de sus enseñanzas tan variadas y tan profundas a la par, derivadas de cualquier punto que tocase nuestro trabajo; de sus consejos y observaciones sobre normas de conducta, que surgían de un modo natural en cuanto me ponía delante de él, y con aquella mirada escrutadora, que lo abarcaba todo, descubría en mí al momento desde el más insignificante descuido en el arreglo personal hasta la menor preocupación o inquietud del espíritu. Alguien ha dicho, con verdad a mi entender, que si se pudieran reproducir las conversaciones de D. Francisco con sus alumnos en el trato diario, ellas formarían, sin duda, el mejor tratado imaginable de Pedagogía.

Las advertencias de D. Francisco, que recorrían toda la escala comprendida entre la ironía suave y la severidad inflexible, estaban siempre impregnadas de un amor tan grande y tenían un fondo de justicia tan patente, que aun en medio del inevitable movimiento de rebeldía con que se recibe todo aquello que contraría nuestros actos o nuestros deseos, no podíamos menos de reconocer los elevados móviles que las motivaban. Como una vez, al día siguiente de haber sufrido una fuerte reprimenda, me atreviese a quejarme, tímidamente, de lo que yo creía un rigor excesivo por su parte, me dijo: «Pobre de ti el día que deje de regañarte, porque eso indicará que ya no me interesas».

Con su gracejo incomparable ridiculizaba tan certeramente nuestros defectos, que muchas veces lograba mayor eficacia correctiva con una frase burlona que con una admonición seria. Así, para acusarme el recibo de un paquete de cuartillas del *Report*, en una de aquellas postales de letra menuda, que escribía en francés, al

correr de la pluma, con igual donaire que el que empleaba en la conversación, me decía que el paquete iba envuelto de una manera *qui ferait sans doute le bonheur d'une cuisinière, mais pas le mien, hé-las!*

No contento con las modificaciones que dictaba en el original, hacía otras en las pruebas, a veces tan extensas, que toda la redacción del texto quedaba alterada; pero con la admirable claridad que ponía en todo, corregía las pruebas de tal suerte, que, a pesar de salir de su mano, en muchas ocasiones, casi con tantas palabras manuscritas como impresas, jamás ofrecieron duda para la composición tipográfica, según testimonio repetido de los propios cajistas. En ellos pensaba al corregir, porque, según decía, no había derecho a hacerles perder su tiempo, teniendo en cuenta cómo se retribuye su trabajo.

Estoy firmemente seguro de que estas pobres palabras, consagradas con profundo cariño a la pura intimidad del recuerdo, no llegan a expresar la emoción con que están escritas, y que nace de pensar que aquel hombre extraordinario—de cuya sustancia espiritual se nutrieron y se nutren todavía tantas gentes de valer e instituciones de tal importancia para la vida nacional—dedicó una parte de su tiempo, de tan alto valor, a este oscuro discípulo suyo, que no supo compensarle de sus afanes más que con un amor sin límites a su persona y a su obra. En esta emoción, a la gratitud más acendrada se mezcla un sentimiento de amargura: el de no haber acertado a seguir más de cerca las luminosas huellas del Maestro.

---

**Este número ha sido visado  
por la censura gubernativa.**