

# 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 de la Institución: Paseo del Obelisco, 14.

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

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

AÑO XLIX.

MADRID, 30 DE SETIEMBRE DE 1925.

NUM. 786.

## SUMARIO

### PEDAGOGÍA

Bibliotecas populares escolares, por *C. Napanga*, página 257.—El abate Rousselot (1846-1924), por *Maurice Grammont*, pág. 262.—Acerca de las nuevas doctrinas de la educación, por *P. Bes-saige*, pág. 265.—Notas pedagógicas: I. La educación y el gobernante.—II. Una escuela de fraternidad.—III. La escuela única, por *D. Luis de Zulueta*, pág. 271.—El Método Decroly, por *D. L. Luxuriaga*, pág. 276.

### ENCICLOPEDIA

El arte en Toledo (conclusión), por *D. M. B. Cos-sío*, pág. 280.

### INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Don F. Giner de los Ríos, por *Es-ther Cobos*, pág. 286.—Libros recibidos, página 288.

## PEDAGOGÍA

### BIBLIOTECAS POPULARES ESCOLARES (1)

por *C. Napanga*,

Director de las Bibliotecas escolares de Lima.

Todos los que miran por la escuela primaria—institución de considerable valor social, y que, por lo mismo, ha inquietado e inquieta a cuantos buscan el mejoramiento de la Humanidad: políticos, filósofos y sociólogos—, procuran, cada día con más ahinco, robustecer, en primer término, su

(1) El III Congreso Americano del Niño exhorta a las autoridades correspondientes de los Estados de la América latina a organizar bibliotecas escolares populares, según las normas establecidas en el presente estudio.

acción intelectual y civilizadora, ampliando extraordinariamente su concepto como instrumento de instrucción popular.

A tal empeño se deben las obras circun-y post-escolares, complementarias y auxiliares de la escuela elemental, las cuales tienden particularmente a favorecer la asistencia de los niños—reteniéndolos el mayor tiempo posible en los bancos de la escuela, a fin de que completen la instrucción apropiada a sus necesidades inmediatas—y a proporcionarles después de su salida ocasiones agradables para reunirse a menudo en torno del maestro, principal forjador de las citadas obras, a las que están vinculados los amigos verdaderos de la educación del pueblo.

Entre las obras de que hacemos mención, sobresalen especialmente las bibliotecas populares, destinadas a mantener una corriente de ideas y de cultura entre la escuela y la sociedad, y a continuar y vigorizar asimismo su acción social por medio de la difusión del libro, que conserve vivo el hábito de la lectura, que es fuente de saber, por lo menos de los diarios y de las revistas, que son los instrumentos más sencillos para extender la instrucción rudimentaria que se adquiere en la escuela de primeras letras, y para no permanecer aislado en el mundo de las ideas y de los sucesos en que se vive: instrucción que, por otra parte, en la mayoría de los casos, se adquiere demasiado rápidamente, desapareciendo, por lo tanto, con facilidad, si no se busca su continuación y su subsistencia por medio de los expresados centros.

Allí donde no llega el diario—dice un autor—no hay vida; y al diario debe seguir la revista, que une el diario y el libro, que es la cultura sistematizada, compendiada, que promueve las más nobles manifestaciones del hombre, que condensa y perpetúa el pensamiento de la Humanidad, difundiendo las ideas, los sentimientos, haciéndose así partícipes a todas las riquezas acumuladas por los pensadores, y que, convertido en eficacísimo instrumento permanente de autoeducación, aumenta el valor social del individuo por la adquisición de mayores conocimientos, que le consienten prestar a la sociedad una colaboración más activa y fecunda.

\*  
\* \*

Ha dicho un escritor francés que el pueblo de los Estados Unidos de América del Norte ha proclamado como la cosa más natural—y no porque los creyentes disminuyesen—que a la era de las catedrales había sucedido la de las bibliotecas, o, con otras palabras, que la Unión Americana era el país de las bibliotecas, ya que no se concebía ninguna agrupación de hombres sin escuelas y sin biblioteca; hecho que se explica no tanto por el desarrollo de la cultura general del pueblo (el 93 por 100 de los habitantes en edad escolar recibe los beneficios de la instrucción) como por el amor que se tiene a la lectura, que se remonta a la lejana época de los primeros colonos de la nueva Inglaterra, quienes, según lo hace notar Leroy Harrison, poseían en general cierta cultura, lo mismo que los puritanos ingleses llegados en 1620 en el *Mayflower*, la mayoría de los cuales eran dueños de una pequeña biblioteca privada, lo que indudablemente influyó para que algún tiempo después—en 1638—se creara la biblioteca de la hoy famosa Universidad de Harward, que fué puesta al servicio de los profesores y de los alumnos exclusivamente.

Cien años más tarde, Franklin imaginaba la fundación por suscripción de una biblioteca pública en Filadelfia. Había pocos libros en esta ciudad, y Franklin propuso,

«en nombre de muchas personas aficionadas a la lectura», que se compraran en Inglaterra, a expensas de una Asociación que alcanzó a contar hasta 100 suscriptores, lo que permitió el establecimiento de la biblioteca, que, según dice aquél en sus *Memorias*, fué la «madre» de las que existían varios años después, y que sirvieron para que la conversación fuese más instructiva y para derramar entre los mercaderes y los hacendados tantas luces como las que tenían las personas de otros países que habían recibido educación, contribuyendo quizá así a la organización de la resistencia vigorosa opuesta por todas las colonias cuando se quiso atacar sus privilegios.

A pesar del alto valor social de la iniciativa de Franklin, no se alcanzó a realizar completamente el ideal de la biblioteca pública popular sino en 1835, año en que el Gobernador del Estado de Nueva York propuso a la Asamblea legislativa la creación de bibliotecas en los distritos escolares, las cuales, según los términos de la ley respectiva, servirían menos al niño que frecuentaba la escuela que a los adultos que la habían abandonado, pues su principal objeto era poner al alcance de todos los habitantes del distrito una colección de obras sanas, apropiadas para cultivar la inteligencia y proporcionar conocimientos útiles.

La idea del Gobernador del Estado de Nueva York no tardó, naturalmente, en ser seguida por otros Estados, particularmente por el de Massachussetts, donde Horacio Mann se ocupaba en el desarrollo de la instrucción del pueblo, estableciéndose, en consecuencia, en casi todos, bibliotecas de distrito; bibliotecas que en 1858 contaban con 1.604.210 volúmenes y que fueron reformadas completamente en 1889, pero conservando el carácter de órganos de la educación nacional.

Actualmente, la mayoría de estas bibliotecas, democráticas por excelencia, son algo más que depósitos de libros, donde todos tienen fácil acceso; significan una institución social que consiente en ser la expresión de las tendencias del pueblo,

tendencias a las que se hace servir de mucho para en torno de ellas condensar todo lo que contiene el libro.

Así, la biblioteca se ha convertido en un centro social del vecindario, como lo son la escuela y la Universidad. Atraer al lector es el objeto principal de la biblioteca, y para conseguir esto, se emplean los medios más diversos: ambiente grato, flores, llaneza y simpatía en el trabajo, acceso franco hasta los libros mismos, salas de juego y de fumar para los hombres y de costura para las mujeres, gimnasio, baños, salas donde se enseñan juegos o se relatan cuentos a los niños.

Más que en la virtud secreta del reglamento o de sistemas de clasificación —dice Nelson—, se piensa que en todo este humanismo es donde reside la eficiencia de las bibliotecas populares, que no se puede disputar a los Estados Unidos de la América del Norte, que, como es notorio, ocupa el primer puesto en lo que se relaciona con la intensidad y vigor en la popularización del libro.

Aparte de los Estados Unidos de la América del Norte, los principales países de Europa y de la América del Sur han prestado particular atención al establecimiento y desarrollo de las bibliotecas populares, lo mismo que a la intensificación de su acción como instrumento de difusión de cultura, sobre todo en la República Argentina, donde, por iniciativa del Presidente Sarmiento —quien tanto se desveló por extender la educación del pueblo—, se sancionó en 1870 la ley que establece que las bibliotecas populares instaladas o que se instalen en las ciudades, villas y demás centros de población serán auxiliadas por el Tesoro nacional.

También el Uruguay ha contribuido, por iniciativa privada—moción hecha por el Dr. Carlos María Ramírez en una de las primeras sesiones de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular—, a la difusión del libro por medio de los expresados centros. Así, cumpliendo la recordada moción, la Corporación citada hizo circular, en 1874, un folleto, en el cual invitaba a los habitantes de la campaña a que esta-

blecieran bibliotecas populares, ofreciendo encargarse gratuitamente de la compra de los libros que se indicaran en una lista formada al efecto, además de comprometerse a enviar un 30 por 100 más del dinero que se le remitiera con el mencionado fin.

José Pedro Varela, el ilustre reformador de la Instrucción pública primaria de Montevideo, que en su viaje a los Estados Unidos de la América del Norte, en 1868, vió en la escuela —influenciado por Sarmiento, según refiere uno de sus biógrafos— un medio eficaz para alcanzar el mejoramiento social del Uruguay, manifestando que había que difundir la educación en todas las clases, que iluminase la conciencia del pueblo y preparase al niño para ser hombre, y al hombre para ser ciudadano; que en 1874, en su obra *La educación del pueblo*, consideraba conveniente que hubiese en la escuela una biblioteca cuyos libros pudieran leer los niños mayores, ya para profundizar los estudios, ya para contraer el hábito de leer, en su propósito de trasplantar al país las ideas y la organización escolar de los Estados Unidos de la América del Norte, se expresa como sigue en su libro *De la legislación escolar* (análisis admirable del estado social del Uruguay hace unos 50 años) respecto de las bibliotecas escolares y populares: «Sólo para hacerlas más útiles es que esas bibliotecas (se refiere a las bibliotecas escolares de distrito) son también populares; su objeto primordial es servir a la escuela, de manera que, desde los primeros años, los niños adquieran el hábito de leer, y ese objeto primordial de las bibliotecas escolares y populares de distrito es el que explica y autoriza la facultad concedida a la Comisión Nacional de Educación para preparar la lista de los libros apropiados para tales bibliotecas.»

Aceptadas las precedentes ideas de Varela al sancionarse la ley de Educación común de 1877, modificada en 1885, y que todavía está en vigor, quedó autorizada en el país la creación de bibliotecas escolares y populares públicas en las localidades más aparentes, a juicio de las Comisiones de Instrucción primaria, debiendo las

autoridades escolares superiores formar la lista de los libros adecuados.

\* \* \*

Las bibliotecas se formarán con obras que tiendan particularmente al mejoramiento intelectual y moral del pueblo, y a proporcionar honesta distracción; con obras que estén de acuerdo con el ambiente de la región o del barrio a que deban servir, es decir, que cooperen a practicar mejor un oficio, un arte, una industria, etcétera, y, especialmente, con obras de Historia y Geografía del país y con obras de autores nacionales, a fin de que la biblioteca sea también un factor de nacionalización que contrarreste el avance de las lenguas extranjeras e intensifique en lo posible el sentimiento de la Patria, que no debe descuidarse la difusión de la literatura nativa, y, por consiguiente, al fomento de la producción de obras nacionales, que es conveniente buscar por todos los medios posibles; con obras que sirvan para extender la cultura profesional y general de los maestros, y para ayudar a la mejor preparación de los aspirantes.

Además, deberán tener a disposición de los lectores algunos periódicos y revistas ilustradas, entre los que han de contarse los de Pedagogía y ciencias afines que sirvan a la generalidad de los maestros (impedidos por las tareas diarias de consagrarse a la lectura de las numerosas y diversas obras pedagógicas que aparecen continuamente) para tener noticia exacta de los principales libros aparecidos, de las experiencias pedagógicas importantes emprendidas, de las reformas propuestas o realizadas en el vasto campo de la enseñanza, y aumentar, en consecuencia, el caudal de sus conocimientos, aparte de las sugerencias que puedan proporcionarles.

\* \* \*

Habrá de tenerse muy presente en la organización de las bibliotecas escolares, a fin de obtener con su establecimiento los mayores beneficios posibles, que deben principalmente difundir el libro y no con-

servarlo; ser fuentes y no estanques, según la expresión feliz de Dewey, y que, por consiguiente, por el horario que se fije, por la abundancia y variedad de las obras (que se procurará renovar a menudo), y por las facilidades que se brinden para la lectura en el local de la biblioteca, sea ésta el más democrático centro de cultura, que sirva a todas las razas y a todas las clases y condiciones de hombres, distribuyendo ampliamente los pensamientos de las grandes inteligencias, de manera que las buenas ideas se conviertan en patrimonio de todos.

Tendrán las bibliotecas escolares una misión muy importante que cumplir, particularmente en los distritos, pueblos, etcétera: circular el libro, pues debe pensarse en que a la mayoría de los lectores de los pueblos que tienen campiña les falta tiempo para concurrir a las salas de las bibliotecas, y en que, permitiéndose que el libro se lleve a domicilio, se contribuye al fomento del hábito de la lectura y del amor al estudio, extendiéndose, por consiguiente, la obra social de la biblioteca, que no puede negarse es la más activa, más provechosa, más indispensable de las obras intelectuales, pues mientras otras tienen una acción temporaria en la vida humana o dependen de las circunstancias o de la situación del momento, o su influencia disminuye con el tiempo, las de la lectura son generales, continuas, sin intermitencias, perpetuas, y sirven a todos, desde el niño hasta el anciano; guían a la infancia y consuelan a la vejez; confortan a los débiles y sostienen a los que vacilan.

El libro se llevaría a los distritos, a las campiñas, por medio de las bibliotecas ambulantes, a cargo de los auxiliares regionales, quienes serían los encargados de hacerlo circular entre los vecinos, utilizando al efecto a los alumnos de la respectiva escuela (y también, entre los más adelantados de éstos, con recomendación de leerlo en voz alta en el hogar durante las reuniones de la familia); libro que se escogería de lectura amena y sencilla, confortante, fecunda en enseñanzas morales y patrióticas, que despertase y vigorizase

el amor a la vida y a los semejantes, al trabajo, a las plantas, a los animales, industrias, etc., y que, además de servir para ensanchar el campo de los conocimientos adquiridos, sirviese también para propagar ideas sanas en el medio en que ejercitase elevada función el maestro, quien, por otra parte, no debería limitarse a instruir a los niños, sino que debería asimismo contribuir al aumento de la instrucción del adulto y a su mejoramiento moral, organizando al efecto conversaciones sencillas sobre asuntos de interés y utilidad para el vecindario.

\* \* \*

Aparte de la obra eficiente que han de realizar las bibliotecas escolares como instrumentos de educación popular y de difusión de la cultura, según dejamos consignado, deben también realizar otra obra de igual o mayor importancia social: atraer a los padres de los alumnos de las escuelas, buscando la mejor oportunidad para que el maestro se ponga en contacto con el hogar y que aquéllos no se interesan sólo por la instrucción de sus hijos, convirtiéndose al efecto en un centro de actividades sociales, fuera de servir para proporcionar honestas distracciones, que, a la vez que sean útiles para extender la mentalidad del pueblo y ensanchar su espíritu, le permitan alcanzar horizontes más dilatados que los de la existencia común, despertando su atención sobre los grandes problemas de la vida del hombre y haciéndole amar cada día más la justicia y la libertad, lo que vincularía estrechamente la escuela y la familia en la realización de la obra de amplio mejoramiento social de la colectividad.

\* \* \*

A fin de mantener viva la acción social de la escuela, y aun para obtener la ayuda material para aquellas obras que en favor de la cultura se proponga realizar el maestro, atrayendo a los padres de familia (aparte de la atracción que ya ejerce la biblioteca por medio del periódico, de la revista y del libro), y también con el objeto de fortificar los lazos de amistad y de

compañerismo que se engendran al calor de la escuela, y que la vida va enfriando hasta reducir a la nada los afectos más puros y acendrados de la infancia, se organizaría, de tiempo en tiempo, por ejemplo, en los aniversarios gloriosos de la Patria, una fiesta (que podría llamarse Fiesta de la Biblioteca), cuya finalidad esencial sería continuar en otra forma la cultura comenzada en la escuela, despertar el sentimiento de solidaridad, conservar el afecto entre maestros y alumnos, y alegrar la vida escolar con actos que pongan de relieve los vínculos espirituales que existen entre la escuela y los que en ella se formaron.

Asimismo, como obra de extensión escolar, la biblioteca podría organizar lecturas y conferencias, eligiendo para las primeras libros amenos, que se presten a ser comentados por el maestro o por personas ilustradas, lo que despertaría el deseo de leer esos libros u otros análogos, procurando que el público intervenga en los comentarios, con el objeto de que la lectura tenga vida y el acto no se convierta en monótono y poco agradable, y para las conferencias, que serían de vulgarización de conocimientos útiles en todo sentido, y también sobre asuntos de actualidad, el maestro buscaría el concurso del médico, del abogado, del ingeniero, del farmacéutico, etc., quienes tendrían que adaptarse a la mentalidad de los oyentes para que sus palabras alcanzaran el fin principal que se desea: aumentar la cultura popular, especialmente desde el punto de vista moral y social.

Además de lo dicho hasta aquí, las bibliotecas escolares populares organizadas en la forma que hemos expresado vendrían a ser una parte integrante de la escuela, que, por lo mismo, deberían cuidar las autoridades escolares, aparte de asegurarles el concurso moral del vecindario mediante un Patronato compuesto de las personas más representativas, hombres y mujeres, elegidas entre los diversos componentes de la sociedad del barrio escolar; Patronato que ampararía y prestigiaría a los centros mencionados, contribuyendo así eficazmente a la realización de la más

encomiable obra de mejoramiento social de la comunidad: extender y ampliar la cultura rudimentaria del pueblo, y aun la cultura media, de manera que éste no sea indiferente a las generosas manifestaciones del pensamiento humano.

## EL ABATE ROUSSELOT

1846-1924

por Maurice Grammont,

Profesor de Lingüística en la Facultad de Letras de Montpellier.

La biografía de un sabio que consagró por completo su existencia a sus trabajos, no puede separarse de su obra: las dos cosas no hacen más que una.

El abate Rousselot, que acaba de morir, nació en 1846 en un pueblo de la Charente. En su infancia fué bilingüe, hablando en francés con su padre, pero siempre en *patois* con su madre y con la mayor parte de sus compañeros—condiciones grandemente favorables para desarrollar y afinar en el futuro fonetista el sentimiento de las diferencias y correspondencias lingüísticas. Entrando en el seminario, aprende allí el latín y el griego, y poco más tarde estudia otras lenguas indoeuropeas, para mejor comprender aquéllas; pero lo que sobre todo le interesa son las relaciones del francés y de su dialecto con su origen común, el latín. Profesor joven, encargado de enseñar la historia de la lengua francesa, los libros de que dispone no le satisfacen; las formas sobre las que se discute, presentadas en una ortografía imprecisa, no dan más que una idea lejana de la realidad hablada; la evolución presenta lagunas enormes, que sólo se llenan con hipótesis inciertas, de imposible comprobación. Habiendo tenido ocasión de escuchar a un obrero de la Creuse, que empleaba un dialecto bastante distinto del suyo, encuentra en este habla algunos eslabones que le faltaban para remontar desde su dialecto al latín. Concluye de ello que la fonética evolutiva debe ser geográfica, es decir, que se la debe seguir de un dialecto al

otro, y que hay probabilidad de encontrar por doquiera, aun vivas aquí o allá, todas las fases intermedias entre el estado antiguo, el latín, y el estado actual, el *patois* de la Charente. En las vacaciones siguientes, parte para una expedición lingüística; va a estudiar los dialectos que se encuentran sensiblemente en la divisoria entre las hablas del norte de Francia y las del sur. Volviendo enfermo a casa de sus padres, saca partido de su larga convalecencia para hablar continuamente en dialecto con su madre, que le cuida; su oído, afinado por la investigación lingüística, nota con sorpresa que el dialecto de su madre difiere considerablemente del suyo, que él, sin embargo, aprendió de ella; comprende cuán ineficaces son los métodos usados hasta entonces en el estudio de las lenguas románicas, para conocer la complejidad de los hechos y de su extremada delicadeza. La lengua difiere sensiblemente de un individuo al otro, y no hay nada real más que el habla del individuo; lo que se llama una lengua no es más que un promedio y una normalización.

Restablecido, viene a París a estudiar bajo la dirección de los maestros de aquella época, Miguel Breal, Gaston Paris, Arsène Darmsteter. Les confiesa sus dudas y les comunica algunas de sus observaciones. «Nos hacen falta instrumentos de precisión—le dijo poco más o menos Gaston Paris—para registrar los hechos de fonética, y trabajar sobre una base sólida, evitando la subjetividad en las apreciaciones. Ya se hicieron pruebas en el laboratorio de M. Marey; vea usted eso». Los experimentos realizados algunos años antes en el laboratorio de M. Marey habían sido completamente abandonados, porque a los fisiólogos les había detenido su ignorancia de las lenguas, y a los lingüistas, su ignorancia de la fisiología. Rousselot no conoce obstáculos; quiere saber todo lo que pueda serle útil para el objeto que persigue; estudia la física con Branly y Becquerel; la fisiología, con Dégerine; la acústica, con Koenig. Hábil e ingenioso, transforma los cilindros y los tambores (*tambours*) de Marey; los adapta a la notación (*entre-*

*gistrement*) delicada de la palabra, y la *fonética experimental* queda creada.

Los perfeccionamientos se suceden rápidamente, y, desde 1892, aparece la célebre tesis sobre el *Patois de Cellefrouin*, el primer estudio de un habla hecho por medio de comprobaciones experimentales. En él, el autor examina en los menores detalles las diferencias más sutiles que aparecen entre los dialectos de los miembros de su familia, y muestra cómo las transformaciones se realizan de una generación a otra en el tiempo y en el espacio. Estudio de una importancia capital, porque es de los que preparan la creación de la «lingüística» en su sentido propio de ciencia del lenguaje. La fonética es, en efecto, la base de toda la lingüística, puesto que la mayoría de las innovaciones morfológicas, y hasta sintácticas, están determinadas por la evolución fonética.

A partir de esta época se consagra por completo a la fonética experimental, y rechaza definitivamente la fonética de los filólogos, donde no ve más que una erudición vana y estéril. El campo que se propone desbrozar es vasto: todo lo que toca a la emisión, la transmisión y la percepción de los elementos fónicos del lenguaje. Pero con todo lo extenso que sea este campo, no cree que debe rodearle de un muro infranqueable; comprendiendo que las ciencias no están separadas unas de las otras por divisorias bien definidas, sino que todo se enlaza en la Ciencia, hace llegar sus investigaciones a todas las disciplinas que están en contacto con la suya. Los hombres que resisten así a las corrientes usuales son los que crean los métodos nuevos y emiten las ideas fecundas. Los métodos ordinarios, los que se enseñan, están hechos para el vulgo.

Desde entonces, estudia metódicamente, con aparatos y procedimientos que perfecciona cada día más, todas las cuestiones de la fonética, y abarca todos sus problemas. No los resolvió todos, pero dió, en relación con todos, indicaciones preciosas. Las publica en sus *Principios de fonética experimental*, que aparecen en cuadernos sucesivos durante 11 años (1897-

1908), según se van haciendo los experimentos y se desarrollan.

En 1897, Gaston Paris había hecho que se le crease un laboratorio en el Colegio de Francia; mal instalado en un barracón de madera, construido en las traseras del Colegio, sin disponer de ninguna dotación, este hombre, cuya fama es universal, va a ser, durante 26 años, el preparador de este laboratorio. Los matemáticos declaran que no es un matemático; los físicos, que no es un físico; los fisiólogos, que no es un fisiólogo, y de todo ello, concluyen que no es un sabio. No es, en efecto, especialista en ninguna de estas materias, es especialista en fonética. En fin, su celebridad se hizo gloria, y la opinión pública impone en cierto modo la creación en el Colegio de Francia de una cátedra en su favor. Pero el Colegio no mantuvo más que dos años la enseñanza de la fonética, que, a los ojos del mundo entero, le daba tanta honra.

En fin, ¿qué es lo que ha descubierto el abate Rousselot? ¿Qué ha hecho? Se puede responder, sin entrar en detalles técnicos, que no estarían aquí en su sitio. Estudió todos los sonidos del lenguaje, los analizó y los describió; exploró la posición, el movimiento, el trabajo de todos los órganos que concurren para su producción; examinó esos sonidos no sólo en el estado de aislamiento, sino también cuando se encuentran reunidos y combinados formando palabras, las modificaciones que sufren en contacto con otros, las diversas reacciones que se producen con su aproximación, los diferentes aspectos que pueden tomar, sus variaciones de duración, de altura, de intensidad, la estructura de la frase, su movimiento musical y rítmico. Ha enseñado asimismo cómo los aparatos registran las evoluciones que se preparan o están a punto de producirse, cómo se pueden reconstruir experimentalmente y seguir en todas sus fases las ya realizadas.

Pero todo ello, dirán muchos que blasonan, según la tendencia de nuestra época, de ser antes que nada y exclusivamente prácticos, ¿qué utilidad puede tener? Primero, el saber; sencillamente, el placer de no ignorar.

Bastaría con este solo objeto; pero no ha de olvidarse jamás que las investigaciones más desinteresadas son con frecuencia las más fértiles en aplicaciones prácticas. La fonética, precisamente, contiene un gran número de ellas, y el maestro sacó a relucir las principales.

Las mismas personas que no ven en el estudio de las lenguas antiguas más que un lujo superfluo dan grande importancia al conocimiento de una o varias lenguas vivas. Ahora bien, al lado de los antiguos métodos, que son un nunca acabar y dan, por lo común, resultados lamentables, la fonética permite la asimilación rápida de la mayor parte del vocabulario de una lengua viva, siempre con una pronunciación impecable, y la adquisición simultánea del sentimiento de la lengua, lo que no es para despreciar. No hay, hoy día, un profesor de lenguas, digno de este nombre, que no recurra, muchas veces sin saberlo, a diversos medios que la fonética ha revelado.

A los que han aprendido una lengua extranjera por el uso, y han logrado al cabo de los años hablarla y escribirla casi sin faltas, se les conoce las más de las veces porque se quedaron con articulaciones que chocan, porque «cantan» mal la frase o le dan una entonación incorrecta. La fonética permite corregir en pocas horas lo que en la pronunciación revela todavía al extranjero.

¡Cuántas personas padecen en su propia lengua defectos de articulación, tales como el ceceo, el tartajeo (*clichement*), el hablar gangoso, que tan ridículas las hacen! Los procedimientos que enseña la fonética experimental permiten de ordinario la curación en pocos minutos. Sería fácil al maestro, al profesor de colegio o de liceo, cuando tiene un alumno que presenta uno de estos defectos, librarle de él. Se hace esto, en la hora presente, en las escuelas de varias ciudades de Bélgica, pero en ninguna parte en Francia; la fonética, que fué creada allí, no está muy honrada en su país. Nuestros maestros y nuestros profesores no reciben ninguna enseñanza sobre estas cuestiones; nuestros fisiólogos y nuestros médicos, tampoco; cuando el de-

fecto es demasiado chocante, se recurre a un «doctor», quien generalmente declara ¡que no hay nada que hacer o que haría falta una intervención quirúrgica!

La tartamudez, esa afección nerviosa tan frecuente, tan molesta y tan tenaz, es curable en la mayor parte de los casos, gracias a las indicaciones que aporta la fonética experimental, por una feliz intervención combinada de la fisioterapia y la psicoterapia; porque, lo repetiremos una vez más, todo está ligado en la Ciencia, y el método más seguramente estéril es el que consiste en separarlo todo, en aislarlo todo.

Teniendo por objeto la fonética no sólo la producción y la trasmisión de los sonidos, sino asimismo su recepción, ya que la palabra es un medio de comunicación y que uno habla en general para que le escuchen, tenía necesariamente que ocuparse de la audición y de sus defectos. Aporta los medios de llenar las lagunas de la audición y de reeducar el oído en un gran número de casos.

Pero he aquí la aplicación más inesperada. Al estallar la guerra de 1914, el abate Rousselot se presenta en el ejército pidiendo se le conceda el hacer investigaciones sobre el ruido del cañón en relación con la rectificación de puntería. No es ingeniero, no es físico, no ha estado en ninguna de esas escuelas de donde se sale con un diploma, testimonio de que se ha aprendido lo que todos saben. Quizás fuera natural que el hombre que había consagrado su vida a examinar la voz humana estuviese mejor preparado que otro cualquiera para estudiar la voz del cañón; pero, ¿quién lo prueba? ¡Y lleva sotana! Se puede adivinar la acogida que recibe: «Sabemos todo lo que nos hace falta saber». Necesita una gestión de varias semanas para conseguir la autorización que pide. Entonces este viejo de 68 años, con aquel ingenio, incessantemente renovado, que es la señal del genio, construye tambores de membrana delgada, y registra directamente las vibraciones que se producen en ellos al ruido del cañón. Estudia los trazados obtenidos, los compara entre sí, calcula las curvas vi-



bratorias y llega a determinar la posición y el calibre de la pieza que ha tirado. Cuando diferentes piezas tiraron simultáneamente, él distingue en las líneas entrelazadas del trazado lo que pertenece a cada pieza y le es propio. Entonces es cuando se descubre la situación de las baterías enemigas a la primera descarga de cañón, con gran estupefacción de los alemanes.

Encontrado esto, ¿va a volver a su hogar para disfrutar un descanso bien ganado? Parte para Tolon, donde quiere hacer experimentos para determinar la situación de los submarinos sumergidos.

Obtenida difícilmente la autorización, instala micrófonos en el casco de un buque, y estaba en vías de lograr el objeto de sus investigaciones en el momento en que el armisticio vino a hacer inútiles sus resultados.

Tales fueron, brevemente resumidas, la vida y la obra del abate Rousselot (1).

#### ACERCA DE LAS NUEVAS DOCTRINAS DE LA EDUCACIÓN (2)

por P. Besseige,

Director de la Escuela Normal de Grenoble.

Todos los defensores de la psicología «biológica» de las tendencias y de la acción, y de la pedagogía «dinámica» de los intereses, se han agrupado detrás de William James, que tuvo el mérito, no de descubrir, sino de dar valor a esta idea: «que no se puede construir nada nuevo en un alma de niño sin tener en cuenta aquello que ya existe en ella» (3). El jefe reconocido de los pedagogos innovadores es seguramente Dewey. El es el que, corrigiendo la tesis de Herbart, ha hecho un análisis nuevo y completo del interés en sus relaciones con el yo y con el objeto. Habla ya en plural de los intereses, que son, se-

gún él, «actitudes ante posibles experiencias» (1); es decir, posibilidades de manifestar interés en ciertas circunstancias. El impulso está dado; se pone a estudiar en el niño los intereses, que Claparède, desde un punto de vista psicológico y funcional, sintetiza en el interés del juego. «¿Qué clase de interés podrá suscitarse en el niño? Uno solo: el del juego» (2). La concepción de una educación atrayente se precisa, se afirma en los ensayos o en las obras de Mme. Montessori, de Decroly, de Ferrière, de miss Parkhurst, etc. Sería imprudente e injusto negar sistemáticamente toda eficacia a los nuevos métodos de educación: los que hemos llamado innovadores serán quizás renovadores de la escuela, y han obtenido desde luego resultados de positivo valor práctico. Además, no nos proponemos ensayar un examen crítico sistemático de las nuevas teorías. Pero, puesto que sois jóvenes, es decir, partidarios entusiastas de aquellos que pretenden derribar las tradiciones, temo que abandonéis fácilmente el terreno firme de los viejos métodos para embarcaros en los mares osados del ímpetu vital, de las virtualidades realizadas y de las espontaneidades libres. Además, antes de gozar el encanto de la novedad, creo necesario que reflexionéis conmigo sobre la aplicación práctica de las teorías modernas de la educación, sobre la concepción misma que los innovadores se forman del interés en el niño y sobre su posición respecto de la educación moral.

\* \* \*

Hagamos constar, desde luego, que los resultados de la investigación psicopedagógica no son bastante seguros, ni las conclusiones de la experimentación práctica bastante firmes, para que pueda considerarse a las nuevas teorías como comprobadas por la experiencia y por la ciencia. El espíritu del niño es todavía para nosotros una tierra en gran parte ignorada, y

(1) Del número de junio último de la *Revue Universitaire*, de París.

(2) Lección dada a alumnos de liceo, candidatos al certificado de aptitud para la enseñanza en las clases primarias, a consecuencia de lecturas de Dewey, Claparède y Ferrière.

(3) Binet, *Ideas modernas sobre los niños*, página 310.

(1) Dewey, *La escuela y el niño*, pág. 63.

(2) Claparède, *Psicología del niño*, 7.<sup>a</sup> edic., página 492.

psicólogos y paidólogos, tomando las cuestiones de más cerca, no hacen más que medir más exactamente su complejidad y dificultad. Es evidente que un libro como el de Piaget, *El lenguaje y el pensamiento en el niño*, coloca en nuevos términos el problema de la lógica infantil, que sería naturalmente distinta de la lógica del adulto y bastante próxima a la mentalidad primitiva, tal como la ha estudiado Lévy-Brühl. ¿Se trata de interpretar los resultados de la observación? Los paidólogos manifiestan entonces una diligencia que, permitiendo apreciar mejor la prudencia que mostraba Alfred Binet—este experimentador modelo—en la conclusión de su hermoso libro *El estudio experimental de la inteligencia*, hace resaltar las diferencias de puntos de vista de los investigadores actuales, y, en definitiva, la incertidumbre de sus resultados. Por ejemplo, sobre la cuestión de la evolución de los intereses, Decroly cita, en una comunicación al *Diario de Psicología* (1), antes de exponer su propia teoría, las diferentes de Sigismund, Nagy, Ferrière, Claparède, de la Vaissière, y esta simple enumeración muestra evidentemente que si la verdad está en marcha, no está aún descubierta. Y parece, además, que desde hace algunos años, la posición de la cuestión central se ha modificado. Bajo el influjo de los psicólogos de lo inconsciente, y en particular de Freud, se ha llegado a considerar que el problema fundamental no es el del interés, sino el de la tendencia, puesto que aquél puede no traducir exactamente ésta. Pero, ¡qué difícil es conocer las tendencias, estas «fuerzas» que son el sustrato de la personalidad!..., sobre todo cuando se trata de tendencias del niño, que se nos dice ser naturalmente distinto de nosotros; que habla, en todo caso, un lenguaje distinto del nuestro, y que, por consiguiente, nos exponemos a conocer tan mal por el procedimiento de los cuestionarios, único que podemos emplear en nuestra investigación. Esta difícil tarea no ha asustado a paidólogos como Decroly y Vermeyleu; la

(1) Número de enero-marzo 1924.

han abordado en su *Semiología psicológica de la actividad*. Pero no han hecho más que abordarla, y un comentarista de su libro habla, con cierta melancolía, de *curiosidad psicológica defraudada* (1). Por tanto, parece todavía mal asegurado el fundamento psicológico de las teorías nuevas de la educación.

Por otra parte, las realizaciones prácticas son demasiado recientes y poco coordinadas para que su relativo éxito pueda ser considerado como una demostración empírica del valor de las teorías. Ferrière no tiene ninguna dificultad en reconocer que estas realizaciones «no son más que tentativas pre-científicas, frutos de intuiciones prácticas y no de conocimientos teóricos...; intuiciones, no obstante, fundadas en conocimientos objetivos y precisos (2)». Y si está permitido hablar de resultados *favorables* (3) de estos ensayos, no hay que olvidar que las experiencias de *escuelas nuevas* han sido realizadas en condiciones muy distintas de aquellas en que los maestros trabajan y vosotros tendréis que trabajar. Por ejemplo: en la Escuela activa de Bex, los alumnos de Ferrière eran *hijos de padres ricos* dispuestos, ciertamente, «a defender su autonomía desarreglada (4)», pero de buena educación, «y viviendo en una magnífica atmósfera moral (5)».

Leed el relato, publicado en la *Revista pedagógica* de noviembre de 1923, de una visita a la «Central School» de Cambridge. Pensad después en nuestras clases municipales y en todos estos niños que llevan a la escuela las costumbres de la calle, y que, inquietos siempre y a menudo inestables, se amontonan de 35 a 40 en una sala incómoda. Ciertamente, obstáculos demasiado numerosos—mala instalación material, necesidad de una disciplina, obligación de dar una enseñanza colectiva y rápida, etc.—os impedirán imitar en vuestras clases a los que se llaman a sí mismos

(1) *Diario de psicología*, número citado, pág. 271.

(2) Ferrière, *Práctica de la Escuela activa*, página 154.

(3) *Idem*, pág. 40-41.

(4) *Idem*, pág. 41.

(5) *Idem*, pág. 81.

*precursores*. Sin duda, debéis estar al corriente de sus tentativas, porque encontraréis en el relato de sus experiencias más de una sugestión interesante; pero no perdáis de vista la dura realidad, que os obligará, durante mucho tiempo todavía, a permanecer fieles a los viejos procedimientos autoritarios.



Vengamos a las consideraciones que puede inspirar el examen de las nuevas doctrinas, en el punto en que parecen más sólidamente establecidas: el interés. Simultáneamente, hemos seguido el análisis muy completo que de ellas hace Dewey, y sabemos que establece una distinción entre el interés inmediato y el mediato. Se ve claramente lo que es el interés inmediato: se manifiesta cuando el fin se confunde con la actividad presente, cuando «el yo no reclama nada más que la actividad en que está empeñado y que le satisface (1)»; es el interés que se observa en el joven cuando se ocupa en sus combinaciones de cubos y de latas; en el pequeño imaginativo, cuando está abismado en un relato de aventuras, en el coleccionista que clasifica sus piezas, y también en el artista cuando crea. En distinto lenguaje, digamos que en todos estos casos se trata de un deseo en vías de realización, y que no se distingue de la acción — siendo también confundido el fin de la acción con la *experiencia actual*. Podemos muy bien llamar interés de juego a esta forma de interés, que se manifiesta de una manera tan perfecta en el juego del niño. Más difícil es comprender en qué consiste el interés mediato, al menos en el niño. Según Dewey, este interés no existe sin la consideración de un fin por alcanzar, de un ideal a realizar; ideal que, además, «no es más que la proyección de los poderes de acción (2)». Dewey entiende por esto que tal ideal no es extraño al individuo, que no es independiente de sus poderes activos, sino que toca a sus tendencias, a sus disposiciones

íntimas; «es el impulso, consciente de sí mismo, interpretándose, evaluándose según las posibilidades que encierra (1)». — De ahí se desprende que el sentimiento del esfuerzo es inseparable de la manifestación del interés mediato: puesto que deseamos alcanzar el fin, o más bien, ya que queremos «realizarnos» tendiendo hacia el fin, aceptamos por ello la lucha contra los obstáculos que nos interceptan el camino, y nos preparamos para esta lucha. El esfuerzo es la *tensión interna* que sentimos «cuando consideramos la necesidad de transformar un estado de cosas para ponerle de acuerdo con nuestro ideal (2)». En suma — y ya que este análisis tiene por objeto orientarnos sobre lo que pasa en el espíritu del alumno —, o bien el niño está entregado espontáneamente a una actividad autotélica (interés inmediato), o bien, tomando conciencia de sus poderes latentes, se esfuerza, a pesar de los obstáculos, hacia la consecución del fin en que sus deseos encontrarán realización (interés mediato). ¿Nos satisface completamente esta explicación?

Reflexionándolo bien, se pregunta cómo en el caso del interés mediato se establece la correspondencia entre las tendencias y el fin: dicho de otra manera, cómo llega el niño a ver el fin, y, para emplear otra expresión de Dewey, a *hacer suyo* el problema planteado. Parece que debe encontrarse realizado un conjunto de condiciones tal, que el interés depende entonces, no solamente de la satisfacción de las tendencias vitales, sino sobre todo de una actitud a la vez intelectual y moral, que está llena de lógica y de verdad. En efecto: ver la importancia de un problema intelectual o moral supone imaginación intelectual, es decir, una capacidad de ideación o de invención; juicio, es decir, de una parte, la posibilidad de reconocer valores, de apreciar los lazos existentes entre el motivo al cual se adhiere y tales o tales fines a los cuales se hubiera podido llegar, y, de otra parte, la posibilidad de apartar las

(1) Dewey, obra citada, pág. 19.

(2) Idem, id. id., pág. 32.

(1) Dewey, obra citada, pág. 32.

(2) Idem, id. id., pág. 25.

causas de error y de hacer una elección entre las tendencias; esto supone, en suma, una inteligencia sana, espíritu de geometría y espíritu de delicadeza. ¡Qué distinto es todo esto de una tendencia buscando su realización a través de los obstáculos! Cuando trata de la educación moral, el mismo Dewey dice que el valor de esta educación depende, fuera del cuidado con que se dejan manifestar los instintos y los impulsos, de la aptitud para juzgar bien (1). Pero entonces la educación ¿no está, pues, exclusivamente preocupada de dejar realizarse al yo? ¿Y hará falta volver a examinar una educación formal del espíritu? Veremos más adelante cómo Dewey evita en este punto ponerse en contradicción con sus principios. Por el momento señalemos bien el punto a que hemos llegado: hacer que las tendencias se expansionen libremente, y hacer que un espíritu vea exactamente; he aquí dos preocupaciones diferentes, y hace falta, todas las veces que se utiliza la actividad espontánea, comenzar por formar un espíritu sólido, puesto que, en definitiva, es preciso entonces alcanzar fines, lo cual quiere decir comenzar por ser capaz de verlos exacta y claramente. Este problema de la formación del juicio constituye el problema central de la educación. En otra forma podemos expresarle así: dado que la actividad propia del niño es la actividad autotélica del juego, ¿cómo pasar a la actividad de trabajo, que es la del adulto, y que implica esfuerzos con miras a un fin que se discierne y al cual se consagra? Es evidente que no se resuelve el problema recomendando dejar libre curso a las tendencias; pero se está en camino de su solución cuando se habla de desarrollar, además, la imaginación intelectual y la actividad lógica del niño.

Luego de la observación de los niños, ¿podemos obtener algunas indicaciones sobre la manera cómo se realiza el paso de la actividad de juego a la actividad de trabajo? Hemos dicho que la forma de interés que predomina en el niño, hasta los siete u ocho años, es el interés espontá-

neo. El niño se dedica con infinito placer a todas las ocupaciones que satisfacen inmediatamente sus tendencias; hacedle activo, satisfechas su curiosidad sensorial o su afán de lo nuevo o lo maravilloso, y le tendréis tan a gusto como jugando. Lo mismo le sucede al darnos la ilusión de un esfuerzo reflexivo, mientras que, en realidad, continúa jugando. Nos fatigamos, durante la lección de cosas, en hacerle comprender «la idea científica»; pero él, prosiguiendo su «ensueño interior», está preocupado del detalle, del mecanismo que quisiera poner en movimiento, del juego a que podría entregarse con el animal o el objeto que le mostramos. He aquí la hora del ejercicio de cálculo o de francés: el maestro está persuadido de que los alumnos del curso elemental están entregados por entero a la pesquisa de la solución del problema planteado, o de la respuesta que dar a las preguntas formuladas. Interrogadles: os convenceréis fácilmente de que algunos de ellos han perdido de vista la razón por la cual están entregados a esta labor; y es de suponer que sea a cualquier cosa, no muy grata al maestro, a la que se dediquen con tanta aplicación. ¡Delicias de las combinaciones personales de palabras y de cifras! El objeto indicado por el maestro se ha vuelto ficticio y no ha servido más que de pretexto para el juego. Como tantos hombres que, en esto, siguen siendo niños, prefieren «*la chasse à la prise*», como dice Pascal en su estudio sobre la diversión, que muestra un conocimiento tan profundo de la Humanidad.

Pero es igualmente cierto que el niño, entre los seis y los ocho años, al entregarse habitualmente a la actividad del juego, comienza a ensayarse para la actividad de trabajo. Poco a poco se hace capaz de proponerse un fin, naturalmente en relación con sus gustos y sus disposiciones, y perseguirle por medio de los juegos. Claparède, estudiando las etapas por que pasa el individuo para ir de las formas más simples del juego a las más penosas del trabajo (1), distingue, después del juego con

(1) Dewey, obra citada, pág. 130.

(1) Claparède, obra citada, pág. 501.

seudo-fin y la simple ocupación, la actividad con fin de juego; por ejemplo, «el juego implicando ciertas reglas, que se obliga a seguir». Se podría afirmar, además, que el niño es capaz, bastante pronto, de perseguir fines serios por medio del juego: el alumno que ayuda al maestro en el arreglo de la sala de clases, la muchacha que ayuda a su madre en el trabajo de la casa están persuadidos de la importancia del papel, que, sin embargo, desempeñan jugando. Aquí tenemos un buen ejemplo de actividades semi-jocosas, semi-serias, que se orientan hacia la actividad de trabajo.

Por último, los hechos prueban igualmente que entre los ocho y los 12 años, el niño es capaz de trabajo, en el pleno sentido de la palabra, es decir, de esfuerzos penosos con miras a un fin, impuesto o no. Todos conocemos niños que por sí mismos, y simplemente porque tienen la intuición de que debe ser así, abandonan sus juegos para dedicarse a sus obligaciones. Y también conocemos todos niños que necesitan que se les arranque de sus juegos, que se les ponga frente a frente con sus cuadernos y que, habiendo comenzado su labor como una imposición, se aplican a ella poco a poco y la terminan con la alegría de la dificultad vencida y de la solución descubierta. La pedagogía, que se basa en la observación atenta del niño, no trastorna tanto como Claparède ha querido decir «los viejos y sacrosantos principios (1)»; porque si en todos los países del mundo la corvea es siempre un trabajo *repugnante*, no se ha demostrado todavía que la tarea impuesta haya sido, hasta el presente, siempre ineficaz. Además, ¿quién entre los innovadores renuncia a preparar y a dirigir el trabajo de los alumnos? La verdad es, pues, que, partiendo del juego por el cual se expresa espontánea y completamente, el niño de edad escolar, por tanteos y experiencias múltiples, se encamina poco a poco hacia el trabajo, que es aceptación de una tarea a menudo poco conforme con nuestros gustos y que exige esfuerzos. Estas tentativas acontecen que

el niño las haga por sí mismo; pero sucede mucho más a menudo que tenga necesidad del maestro, que le ahorra los pasos falsos, los rodeos demasiado largos, y que, dirigiéndole, le ayude a sacar partido de su naturaleza, quizá más completamente que si el niño permaneciese entregado al juego de las tendencias.

\* \* \*

El respeto de la naturaleza del niño: he aquí, en el fondo, el gran principio de todos los partidarios de la pedagogía genética y dinámica. Pero como no es posible dejar expansionarse sin freno todas las disposiciones del niño, nos encontramos ante el problema de educación moral, que Claparède plantea en estos términos: «Cultivar las tendencias o disposiciones buenas y eliminar las malas (1)». La solución más sencilla es aquella que propone Dewey en su conferencia *Moral y educación*. ¿La aceptaremos con entusiasmo?

Ya sabemos que Dewey tiene fe en las potencias espontáneas del niño. Para él, los actos del alumno traducen *fuerzas*, y todo método de educación debe apelar «a los poderes activos del niño, a sus capacidades constructivas, productoras, creadoras (2)». En este sentido, el método de educación moral será natural, y no nos asombramos que los innovadores, preocupados de dejar realizar al yo, puedan emparentarse así a todos aquellos que, antes y después de Rousseau, han reclamado los derechos de la naturaleza. Decimos antes de Rousseau, porque es larga la lista de los que han pretendido justificar las potencias del hombre desde el punto de vista de la naturaleza. Ya en el Gorgias, el sofista Calliclés identifica al derecho estricto el derecho de naturaleza, que según él, además, es el derecho para el fuerte de afirmar su fuerza a expensas del débil. Pero los pedagogos partidarios del libre expansionamiento de las tendencias no razonan ciertamente como Calliclés, puesto que, desde el punto de vista moral, pretenden

(1) Claparède, obra citada, pág. 488.

(1) Claparède, *Psych. de l'enf.*, pág. 198.

(2) Dewey, obra citada, pág. 107.

no favorecer más que «el desarrollo de los gérmenes sanos (1)». Tal es el punto de partida; pero no ha sido abordado todavía el problema de la formación moral, porque lo que importa conocer es el fin en dirección del cual evolucionarán las tendencias y los medios que serán puestos en práctica para regular esta evolución. Dewey encuentra a este problema una ingeniosa solución, que une estrechamente el fin y los medios; el fin para él es la formación de un individuo que pueda «satisfacer las exigencias de la vida social (2)», y los medios, por otra parte, se reúnen en la experiencia social. Es preciso ver esta opinión desde un poco más cerca.

Dewey vuelve con insistencia sobre la idea de que es el individuo social el que se trata de formar. «No es el individuo como tal el que pide una acción moral, el que establece el fin último, el que proporciona la tabla de los valores. El hecho es que debe cooperar a la consolidación y al desarrollo de la vida social que le dicta su conducta (3)». Y esta idea de que hay que ser útil a la sociedad, Dewey no entiende que sea enseñada desde lo alto, y que el maestro pueda limitarse a tratar teóricamente de la ayuda mutua, de la cooperación social y de los mil lazos que constituyen la solidaridad en el seno de los diversos grupos. Hay que llevar al niño a formar verdaderamente conciencia, y con ocasión de las mismas realidades, de su dependencia social.—¿Cómo puede ser esto? Es preciso primero que el maestro se esfuerce en «conocer los instintos y los impulsos — esto es bien evidente —, para «estimularlos» (4).—Después, por la misma manera de que comprenda su enseñanza, de la cual presentará el alimento intelectual, penetrará al niño de la noción de progreso social, y, verosímilmente, le inspirará el deseo de participar útilmente en la vida colectiva; en este sentido, la enseñanza de la historia, la de la geografía, y aun la de las matemáticas, si son bien

comprendidas, pueden tener un real valor moral, puesto que por ellos llegará el niño a «comprender mejor su medio social» (1). Así, por una reforma de los programas de enseñanza que deberán ser establecidos en función de la utilidad social, cesará «el divorcio entre el contenido intelectual y la formación del carácter moral» (2). ¿Cómo se pasa de esta educación social a la «educación utilitaria», reclamada por ciertos adeptos de la nueva educación?; ésta es otra cuestión; pero se ve bien la filiación de ideas.

La enseñanza así comprendida se completa por la experiencia social, y Dewey afirma que «el ideal moral, las reglas de la vida escolar no pueden deducirse fuera de las relaciones sociales que los alumnos deberán sostener en la vida real» (3). De aquí la obligación de hacer de la escuela «una institución social completa», «de introducir al niño en la vida social».—Aquí se ve el pragmatismo de Dewey y el parentesco de su doctrina con la teoría de las reacciones naturales, con la *lección del ejemplo* reclamada por Rousseau, y la *experiencia de los resultados* de Spencer. Y estamos en camino del *self-government*, del trabajo libremente escogido, del plan Dalton y de las tentativas de los precursores de la *Progressive Education Association*, que dirigen escuelas maravillosas, donde «los niños están en contacto con todas las actividades de la vida real» (4). Seguramente, Dewey conoce que en la aplicación de su teoría a las realidades prácticas es fácil caer en excesos y errores, si se limitan a explotar «el capital de las tendencias y de los impulsos» con un fin social. E indica muy claramente que «hace falta educar la inteligencia..., cultivar el juicio, lo que de ordinario se llama el buen sentido». «Sin juicio, dice, no puede uno darse cuenta de las situaciones» (5).—Pero el juicio no será nunca desarrollado por una educación formal. Se

(1) Jullieu. Opinión aceptada por Ferrière, obra citada, pág. 13.

(2) Dewey, obra citada, pág. 95.

(3) Idem, id. id., pág. 95.

(4) Idem, id. id., págs. 124-125.

(1) Dewey, obra citada, pág. 109.

(2) Idem, id. id., pág. 108.

(3) Idem, id. id., pág. 100.

(4) *La Nueva Educación*. Boletín de noviembre de 1924, pág. 135.

(5) Dewey, pág. 127.

trata, además, de un «juicio práctico», que se ejerce en ocasión de determinadas circunstancias, y que «el niño no puede adquirir más que si está continuamente ejercitado en formarle y experimentarle prácticamente» (1). De suerte que únicamente por la experiencia social se consigue la educación moral; es decir, que se disciplinan las tendencias.

## NOTAS PEDAGÓGICAS

por Luis de Zulueta,

Profesor en la Escuela Superior del Magisterio.

### I.— El educador y el gobernante.

A veces, un texto, algunas líneas bien elegidas son el mejor reactivo para conocer el estado de nuestro espíritu. Sirven de piedra de toque. Lo que cada lector, después de conocerlas, opine, objete, comente nos revelará qué es lo que él lleva en el fondo de su alma.

En un artículo de Wells, acerca de «La educación de los adultos», tropezamos con uno de esos reactivos psicológicos. Copiemos aquí los párrafos decisivos. Léalos cada cual y confiésese a sí mismo, con la ardua lealtad interior, qué es lo que sobre ellos piensa:

«En Inglaterra ha habido una tentativa ridícula para suprimir la propaganda bolchevique. Yo he visto bastante propaganda bolchevique, y la verdad es que no es un género muy convincente. Pero suprimiéndola, confiscando la Policía sus libros y papeles, lo ha revestido de una cualidad de misterio romántico y enorme significación. Nuestros mocitos y doncellitas, especialmente los más brillantes y más imaginativos, se dan a pensar que debe ser algo portentoso para agitar de ese modo a las autoridades.

»Es más: en nuestras Universidades se ha incitado a los tipos más rústicos y brutales de estudiantes a agredir, y casi exterminar, a los sospechosos de tales lecturas. Esto acaba de dar a la cosa una alta fascinación intelectual.

»El resultado es que todos los alumnos de los colegios ingleses, con una chispa de iniciativa mental y de respeto a sí mismos, se sienten anhelosos de abrazar la doctrina bolchevique. Crean en Lenin... porque les han impedido leerlo.»

Hasta aquí H. G. Wells. Apliquemos ahora ese reactivo a dos almas distintas. Mostremos el texto a un profesor y a un hombre de gobierno. Sea el primero una persona consagrada a los problemas de la educación y enterada de los trabajos de la nueva pedagogía. El segundo será un estadista, un político que se crea conocedor de las realidades positivas de la sociedad presente.

Parece que el educador y el gobernante habrían de reaccionar de análoga manera. Sus respuestas deberían ser iguales. Ambos se proponen guiar a las colectividades humanas hacia el Bien, empleando aquellos recursos que la psicología tiene por eficaces y prescindiendo de aquellos otros que un sereno estudio de los fenómenos anímicos rechaza como inútiles, perturbadores o contraproducentes. Las verdades psicológicas valen lo mismo en política que en pedagogía. «Lo que es malo moralmente no puede ser bueno políticamente», decía, con razón, Gladstone. Lo que deseduca y rebaja la conciencia de un grupo de jóvenes estudiosos no puede levantar la conciencia de un país.

Sin embargo, el profesor y el gobernante sentirán reacciones distintas. Dirá el educador:

—Tiene razón el autor de *La llama inmortal*. Sostener lo contrario equivaldría a recaer en los errores de una psicología arcaica y una pedagogía vetusta. Tratándose, como en ese artículo se trata, de estudiantes que han franqueado ya el umbral de la adolescencia, es innegable que el método negativo, prohibitivo, coactivo, represivo sólo sirve para producir efectos contrarios a los que se buscan y para fomentar el mal o el error, dando a cualquier fruto acerbo el encanto pecaminoso de la manzana del Paraíso. Vale más discutir abiertamente con los muchachos universitarios; mostrarles con sinceridad el pro y

(1) Dewey, obra citada, pág. 131.

el contra; no ocultarles ninguna doctrina, ningún hecho social, ninguna posición del espíritu; hacerles sentir que toda antorcha es sagrada; pero que, quizás, en otras regiones elevadas, serenas, hay todavía más luz que la que ellos sospechaban. La libertad educa. Por la libertad y para la libertad se forman los corazones. Estimulando la violencia entre los propios estudiantes contra los sospechosos de lecturas prohibidas, tendéis a sustituir la razón por la fuerza; la convicción, por la ignorancia o el fanatismo. O haréis esclavos o haréis rebeldes. No es ése el camino discreto. Nunca cercenéis las alas a un espíritu joven; si enmendáis alguna vez su rumbo, que sea para empujarle a volar más alto...

Algo así diría el pedagogo. El hombre de gobierno diría... ¡Quién sabe lo que diría, en cada ocasión, un hombre de gobierno!... Pero allá, en lo íntimo de su mente, posible es que discurriera en estos o parecidos términos:

—No; no tiene razón el autor de *Los primeros hombres en la Luna*. Vivimos en la Tierra, y en este planeta nuestro no se gobierna con literatura. La mejor refutación de Lenin es no leerlo. No saben, por lo común, los pueblos usar rectamente de la libertad. El derecho de opinión es muy respetable; pero cuando las opiniones resultan peligrosas para el orden social, el orden social es lo primero, y las opiniones disidentes deben ser suprimidas y ahogadas. ¿Que es contraproducente este método? En teoría, en la teoría psicológica o pedagógica, jurídica o ética, se podrá discutir. En la práctica..., ¿cómo gobernar de otro modo?

He ahí dos distintas respuestas, dos reacciones contrarias. En seguida se observa que corresponden a dos etapas diferentes de la evolución histórica. Los gobernantes están hoy donde los educadores estaban hace siglos. Para los primeros, no tienen aún aplicación los modernos progresos de las Ciencias del Espíritu. Aprovechan todavía la férula que ya desecharon los pedagogos. En el mundo actual, con un criterio se guía a los muchachos; con otro, el opuesto, se rige a los hombres. Persistese

en creer que los métodos cuyo fracaso hemos comprobado en el alma infantil tienen, en el alma adulta, virtud y eficacia. Queremos emancipar a los pequeños y detener la emancipación de los mayores. Se sueña en mantener la disciplina en la sociedad con aquellos procedimientos que ya están desacreditados para mantener la disciplina en las escuelas.

¿Por qué? La educación ha progresado porque el maestro, el padre, busca sólo el desarrollo y desenvolvimiento de sus discípulos. Ya sabe que, como al Precursor, a él le toca menguar para que los otros crezcan. ¿Es éste siempre el punto de vista del político? Todos los educadores convienen, además, en que los viejos métodos eran molestos y fatigosos para el alumno, pero cómodos y descansados para el profesor. La libre iniciativa del escolar da mucho que hacer. También en un pueblo la libre actuación de la democracia, el régimen de opinión pública, pone cada día a prueba la interna autoridad y la efectiva capacidad de sus Gobiernos. ¿No cederá en ocasiones el hombre de Estado a la tentación de los métodos viejos que, por lo menos a plazo breve, le aseguren el reposo y la comodidad?

Claro está que no es ése el verdadero político. El verdadero estadista tiene también mucho de educador. Es un genial educador de su país. Ya lo indicaba Platón en su diálogo «El Político»... «Llamemos, pues—decía—, al arte de gobernar mediante la violencia «tiranía», y al arte de gobernar libremente animales bípedos que se prestan a ello con gusto, «política», y proclamemos que sólo quien posee este arte es el verdadero político y el verdadero gobernante.»

(*La Libertad*, 6-VI-25.)

## II.—Una escuela de fraternidad.

¿Qué es, en sustancia, la Escuela Internacional abierta hace poco en Ginebra? Sus fundadores lo concretan en una frase: Es una Sociedad de Naciones en miniatura.

Este interesante ensayo pedagógico tenía que nacer, en Ginebra. «No perderá



usted aquí su tiempo, si es amigo de la observación y del estudio...», decíame hace años un antiguo profesor de aquella Universidad, M. Wuarin. «Esta ciudad es un laboratorio vivo de experiencias sociales.» Y ciertamente, entre las experiencias sociales contemporáneas, pocas habrá tan sugestivas como la de esa Escuela Internacional, que ha florecido junto a los muelles serenos del Lemán, bajo las cumbres excelsas de los Alpes.

Cuando yo era muchacho, sólo por la lectura del *Diario íntimo*, de Federico Amiel, amaba ya a Ginebra, sin conocerla. Presentía la ciudad bella y tranquila, llena a la vez de comodidad moderna y de recogimiento interior, abierta a todas las vibraciones mundiales, y propicia, sin embargo, a la meditación; albergue de la tolerancia, refugio de las disidencias, asilo de los perseguidos, en la paz de su vida moral y ordenada, bajo las torres de sus templos de los diversos cultos. Los expulsados de otros países por querellas religiosas o políticas hallaban en Ginebra hospitalidad. Familias de hugonotes franceses escandalizaron alguna vez a la vieja austeridad ginebrina con la libertad de sus costumbres. El severo Consistorio tenía que reprender... Mas la virtud hospitalaria halló su premio. De entre aquellas familias nació Rousseau, ciudadano de Ginebra, gloria de las letras universales.

Modernamente, la hermosa ciudad helvética ha sido un hogar mundial, frecuentado por gentes de diversas tierras: turistas americanos o residentes ingleses, refugiados alemanes o estudiantes rusos. El suizo es internacional. No obstante, a pesar de esto, quizás por esto mismo, es hondamente patriota. Para coronación de ese destino histórico, Ginebra ha sido consagrada como sede de la Sociedad de Naciones.

Pero la existencia de la Sociedad de Naciones ha ido creando un interesante problema de educación. Tiene aquélla numerosos técnicos y empleados de muy distintos países. Los tiene también la Oficina Internacional del Trabajo. Hay, además, en Ginebra otros muchos organismos inter-

nacionales, como los de la Cruz Roja, la Unión Interparlamentaria, la Unión de Socorros a los Niños, etc. Todo ese personal cosmopolita, culto por lo común y con delicadas exigencias espirituales, ¿a qué escuela llevará a sus hijos?

A las escuelas suizas, se dirá. Naturalmente. Como escuelas suizas, serán, sin duda, excelentes escuelas. Mas también como escuelas suizas serán por fuerza escuelas extranjeras para esas familias venidas desde las más diferentes naciones de Europa y de fuera de Europa. La enseñanza en esos colegios estará basada en el carácter nacional del pueblo suizo, en la mentalidad, en la tradición, en la geografía y la historia de la Confederación Helvética.

Ante ese problema, un grupo de funcionarios de la Sociedad de Naciones y de otros centros análogos tomó la iniciativa de fundar la Escuela Internacional. De esta suerte, la propia dificultad daba pie a una originalidad pedagógica. La nueva institución es una escuela políglota, neutral y universal. Pero no de un cosmopolitismo de aluvión. Esa Escuela tiene un alma, tiene su espíritu. Su espíritu es el de la Sociedad de Naciones. «En el respeto a todas las nacionalidades—afirma la Dirección de la Escuela—se creará, con ocasión de los trabajos y los juegos en común, un espíritu de positiva fraternidad y de comprensión recíproca durante ese período de la vida en el que las impresiones recibidas ejercen la más duradera influencia.»

Esta Escuela, nacida a la sombra de la Sociedad de Naciones, extiende ahora su acción y está abierta para todos los niños de los distintos países. Comenzó sus clases para alumnos externos hacia el final del verano pasado. Ahora va a inaugurar su internado en los alrededores de Ginebra. Abarcará, en conjunto, toda la educación general, desde las clases maternas hasta el ingreso en las Universidades y Escuelas superiores. La rige un Consejo de Dirección, en el que interviene el eminente educador M. Ferrière.

El profesorado es internacional. Hay maestros suizos, franceses, alemanes, ame-

ricanos. Cada alumno cultiva su propia lengua materna y aprende los idiomas extranjeros. Las clases en la sección secundaria se dan en francés y en inglés. Se estudia también el alemán, el italiano, el español. En la esfera religiosa, tolerancia absoluta. Cada cual practica su culto. La enseñanza es, por decirlo así, supraconfesional. Niños y niñas se educan juntos. «Se procura con los mayores tener conversaciones sobre los grandes temas morales y religiosos, a fin de dirigir su pensamiento hacia la necesidad de una vida interior conforme a un alto ideal, espontáneamente aceptado.»

He ahí un brote indirecto, libre, inesperado, de la Sociedad de Naciones. Esa Escuela de Ginebra «da a sus alumnos una enseñanza que abarca el patrimonio común de la Humanidad...» De cada nacionalidad se estudia, sobre todo, su contribución al progreso general del mundo. Respirarán los niños una atmósfera de fraternidad y de recíproca comprensión entre los pueblos. El ambiente de la Sociedad de Naciones, el ambiente de Ginebra. Amará cada cual a su patria con el afecto reconcentrado y poético que palpita en las familias que viven lejos de la inolvidable tierra natal. Pero aprenderán a conocer y estimar a los otros países, y sentirán la profunda solidaridad de todos en la obra humana y en la realización pacífica de los fines superiores de la vida.

No es la Escuela Internacional un ejemplo que pueda ser íntegramente seguido. Nació de circunstancias especiales. En cada país, el genio de la raza, la verdadera tradición nacional, su literatura, su historia, el patriotismo sano constituyen un tesoro moral, que sería absurdo desdeñar en la educación. Mas al lado de esto, bueno será también mirar alguna vez hacia Ginebra. La Sociedad de Naciones no es sólo el organismo oficial hoy existente, con sus resultados muy relativos, sino que es, sobre todo, el ideal de paz y de jurídica concordia que a este organismo dió vida, el ideal que aun lo sostiene en la conciencia de los pueblos, el ideal que acaso mañana se realice con mayor eficacia y plenitud.

(25-VII-25.)

### III.—La escuela única.

¿La escuela única...? He ahí, quizás, el tema pedagógico que en los países avanzados ofrece hoy mayor actualidad, mayor interés. La Federación de los Maestros de Levante ha tenido ahora el acierto de plantear ampliamente en nuestro país tan importante cuestión.

Varias son las conclusiones que han votado en la Asamblea recientemente celebrada en Albacete los maestros nacionales de las provincias levantinas. Ni una sola se refiere a aumento de sueldos, ventajas personales ni medros corporativos. Harto legítimas serían en el profesorado semejantes aspiraciones. Pero esos educadores nos han dado hoy el ejemplo de dejar en un segundo plano el interés del funcionario para destacar en primer término el mejoramiento de la función.

La mayor parte de las conclusiones aprobadas en Albacete tratan de la escuela única. La Federación del Magisterio de Levante se declara resueltamente partidaria de su implantación en España. «El ideal de la escuela única —añade en la tercera de las conclusiones votadas— es la formación de una sociedad rigurosamente democrática y culta, a base de justicia social, con abundancia de medios para una vida corporal y espiritual agradable, que alcance a todos.»

¿Qué es la escuela única? Claro está que no nos proponemos ni aun siquiera esbozar, en estas rápidas líneas, un tan complejo y delicado problema de Pedagogía y de organización de la enseñanza. Cualquiera, por otra parte, puede orientarse acerca de él leyendo el excelente folleto del Sr. Luzuriaga, publicado por el Museo Pedagógico Nacional.

Recordemos sólo, para los legos en estas materias, que hoy existen fundamentalmente dos educaciones, dos formaciones humanas, dos escuelas, la de los ricos y la de los pobres. El pobre va a la escuela primaria y en ella termina, por lo común, su instrucción. El rico empieza por asistir a una escuela primaria distinta de la que frecuenta el pobre, y luego sigue los estudios

hasta llegar a las Facultades universitarias y Centros superiores. Pues bien... Así como Platón quería que no hubiera en cada ciudad dos ciudades—la de los opulentos y la de los míseros—, sino una sola ciudad, así también se pide hoy que no haya en cada Estado dos escuelas, sino la escuela única, en la que todos puedan educarse, no según la cuantía de su dinero, sino según la calidad de su espíritu.

¿Cómo lograrlo? Creando un tipo de escuela básica, en cuyos talleres, aulas y campos de juego convivan ricos y pobres. Desde ella se diversificarían y especializarían las enseñanzas, cual ramas de un mismo tronco, llegando sólo los jóvenes más aptos, los más capaces, cualquiera que fuese su condición económica, hasta las Universidades y escuelas superiores. Sería para ello indispensable favorecer con becas y pensiones de estudios a los alumnos de familias modestas.

¡Vía libre al talento! Hoy, los hijos de casa rica, aunque sean torpes, suelen proseguir sus carreras, quizás a fuerza de apuros, recomendaciones y suspensos, hasta alcanzar el consabido título académico. En cambio, la inmensa mayoría de los muchachos, por falta de recursos materiales, no pueden pasar de la escuela primaria. ¡Y cuántos de entre éstos estarán dotados de sobresalientes aptitudes intelectuales! La selección de la cultura se realiza sólo entre una reducida minoría. ¡Qué inmensa fuerza espiritual no quedará perdida para el país en cada generación por falta de cultivo suficiente!

Pero la escuela única es un sueño irrealizable..., se dirá tal vez. No; nada de esto. Es un ideal ya en vías de realización.

Está consagrado, como se sabe, en la actual Constitución de Alemania. Allí se hallan inscriptos los dos principios fundamentales: «La escuela básica, común para todos», y las indemnizaciones a los padres, a fin de que los niños sin recursos de fortuna, pero con aptitudes intelectuales, puedan cursar los estudios secundarios y superiores.

En otras naciones centroeuropeas, de

las más cultas, la escuela única es hoy casi una realidad. Y no tanto porque esté en las leyes como porque va entrando en las costumbres. Se llega, en el campo de la educación, a la escuela única, porque también en la vida se ha llegado casi a la clase social única, sin grandes diferencias económicas, aunque siempre con algunas excepciones y con la natural variedad de matices individuales.

Al triunfo de la escuela única se oponen dos muy distintos obstáculos. El primero proviene de los intereses creados. Nace el segundo de los ideales creadores. Al primero habrá que irlo venciendo poco a poco. Al segundo, por el contrario, habrá que respetarlo y que salvarlo.

¿Intereses creados? Su oposición es inevitable. La cultura básica para todos y para todos también la posibilidad de la cultura superior, según sus personales capacidades...; he ahí una aspiración que nadie se atreve a combatir en la esfera de los principios. Mas cuando, movidos por la justicia, queramos llevarla a la práctica, surgirán rápidamente los adversarios, entre otras razones, porque ese «socialismo de la cultura» trae consigo en su implantación una profunda reforma en la vida económica del Estado.

¿Obstáculos de orden ideal y creador? Acaso... Si no obstáculos, dificultades. Creemos que a ellas aludió el Sr. Gascón y Marín en su elocuente discurso de clausura de la Asamblea. Si la escuela única presupone, como algunos de sus partidarios radicales piensan, la supresión de toda la enseñanza privada y el monopolio absoluto de la instrucción en manos del Estado, aparece entonces un peligro evidente. ¡Peligro que en España está muy lejos de amenazarnos, porque aquí caemos del lado opuesto!... Pero en la esfera doctrinal debemos pensar en él. Ese monopolio oficial, como todo monopolio, ¿no redundaría, al cabo, en perjuicio de las iniciativas libres, de los ensayos de avanzada, de los tanteos originales, de las innovaciones pedagógicas, apenas toleradas cuando se inician, quizás ahogadas en el desdén o la burla; en ocasiones, aparentemente fracasadas;

mas en las que laten los gérmenes de los progresos futuros? Al construir el pedagógico edificio hay que dejar siempre una puerta abierta.

Estas y otras dificultades, sin embargo, no deben apartarnos del fundamental principio de la escuela única. Hay inevitablemente, por obra de la Naturaleza, inteligencias ricas e inteligencias pobres. Pero no debe haber para la educación inteligencias de rico e inteligencias de pobre. Toda alma humana tiene derecho a desenvolverse plenamente, en la medida de sus fuerzas interiores, para su propio bien y el de la sociedad entera, del mismo modo que, según la evangélica parábola, toda luz debe ser puesta sobre el candelabro y no quedar escondida bajo el almud...

(25-IX-25.)

## EL MÉTODO DECROLY <sup>(1)</sup>

por D. L. Luzuriaga,

Inspector de primera enseñanza.

*Historia.*—Los comienzos del método Decroly hay que buscarlos, como el de la Dra. Montessori, en la enseñanza de los niños anormales, y especialmente en el Instituto de enseñanza especial para estos niños, fundado por el Dr. Decroly en 1901, en uno de los suburbios de Bruselas. Según la Srta. Hamaïde, la observación de estos niños, la necesidad de individualizar y de ocuparse a la vez de los problemas físico, intelectual, moral y profesional hicieron a aquél ver el conjunto de los problemas educativos y conceder a cada uno el lugar que se merece.

De la educación de los niños anormales y retrasados, el Dr. Decroly pasó a ocuparse, pues, de la de los niños normales, y en 1907 creó la «Escuela para la vida y por la vida», en la calle del Hermitage, en Ixelles, Bruselas. En 1910 funda otra escuela en Schaerbech, que tuvo que cerrar-

(1) Del folleto, próximo a aparecer, *Escuelas Activas*, publicación del Museo Pedagógico Nacional.

se en 1915 por causa de la guerra. En 1917 se creó un Comité de padres, presidido por el Dr. Decroly y formado por dos representantes de cada clase. En 1920, el Gobierno belga se interesa por la escuela y le concede una subvención. Con M. Decroly han colaborado en la escuela de la calle del Hermitage las Srtas. Degand y Monchamp. Los métodos de esta escuela se difundieron pronto a otras, en las que colaboraron las Srtas. Hamaïde y Devogel, y después a otras clases y otras escuelas, habiendo sido recomendada últimamente su adopción por las autoridades de la enseñanza belga.

De su país de origen, el método de Decroly ha pasado a otros países, principalmente en España, donde, si no hay todavía muchas escuelas inspiradas en él, existe, sin embargo, una bibliografía bastante extensa.

*Principios.*—No existe aún una verdadera pedagogía decroliana, aunque sí un método Decroly. Este, que ha escrito muy poco sobre experiencias, ha caracterizado las escuelas inspiradas en su método del modo siguiente (1):

1.º La escuela para la cultura general, hasta los 15 años, debe crearse en un ambiente natural; es decir, debe hallarse en un medio en que el niño pueda contemplar todos los días los fenómenos de la naturaleza, las manifestaciones de la vida de los seres vivos en general y de los hombres en particular, en sus esfuerzos para adaptarse a las condiciones de existencia que les son dadas

2.º Esta escuela debe tener un número de alumnos limitado; pero, en lo posible, de todas las edades, de cuatro a 15 años, y de niños de uno y otro sexo.

En los grandes núcleos urbanos podrá practicarse la coeducación, según los barrios y el origen de los niños, hasta los 10 ó 12 años.

3.º Los locales deben estar dispuestos y amueblados de suerte que no constituyan clases del tipo sólo de conferencias, sino

(1) Conferencia dada en el I Congreso internacional de educación nueva, celebrado en Calais en agosto de 1921.

de talleres o laboratorios pequeños (con mesas, servicios de agua, de gas o de electricidad, para la producción de calor y de luz artificial, bancos y armarios para las colecciones).

4.º El personal docente debe ser activo, inteligente, poseer una imaginación creadora, preparado para la observación de los animales, de las plantas y de los niños. Debe amar a éstos, desear conocer la psicología y las ciencias, expresarse fácilmente y mantener sin esfuerzo el orden y la disciplina.

5.º Hay que formar grupos de niños lo más homogéneos posibles; esta homogeneidad es más necesaria a medida que los grupos sean más numerosos. Con preferencia, el número de alumnos por clase no pasará de 20 a 25.

6.º Para los niños retrasados e irregulares, si su número es suficiente (10-15), habrá que organizar una clase particular, en que el trabajo será dirigido por un maestro muy experto, con el fin de que los retrasados recuperen su puesto, y de estimular las aptitudes de los anormales.

7.º Las clases de técnica del lenguaje hablado y escrito (repetición de la lectura, de la escritura, de la ortografía) y de cálculo se darán con preferencia por la mañana, por lo menos tres o cuatro veces durante la primera hora de clase.

Estos ejercicios se desarrollarán, sobre todo, en forma de juegos, en que la emulación y el placer del éxito sean los principales estimulantes.

8.º Las horas de la mañana en que no haya cursos de técnica se consagrarán a ejercicios diversos, entre los cuales figurarán los de observación, comparación, asociación, dibujo y realización concreta (trabajos manuales), de canto y de ejercicios físicos y otros.

Estos ejercicios serán elegidos en un programa de ideas asociadas.

El profesor se guiará por los intereses del niño y los medios que el ambiente pone a su disposición, y por la necesidad de conceder una importancia satisfactoria a cada una de las actividades principales del trabajo mental.

9.º Las tardes, salvo las de vacación, se destinarán a trabajos manuales y a clases de lenguas modernas.

10. Algunas mañanas se reservarán a las excursiones y visitas (pesca de animales acuáticos, caza de insectos, visitas a fábricas, monumentos artísticos, museos, estaciones, oficios domésticos).

11. Se explicará a los padres el método empleado en la escuela, de modo que lo comprendan y ayuden a su éxito, y participarán en la administración de la escuela por medio de un Comité.

12. El régimen estará sometido a la preocupación de hacer comprender al niño lo que realiza y conducirlo a la autodisciplina; el número limitado de alumnos por clase permitirá que éstos vayan de un sitio a otro, como en un taller, y fuera de ciertos trabajos que exigen silencio, para proveerse de lo que necesitan y cambien impresiones con sus compañeros y el profesor a propósito de los trabajos que realizan.

13. Con el fin de desarrollar la iniciativa, la confianza en sí y la solidaridad, los alumnos darán pequeñas conferencias a sus compañeros; los temas de ellas serán elegidos por ellos mismos y sometidos a la aprobación del profesor; los temas se referirán con preferencia a los tratados en las lecciones de observación y de asociación.

14. El entrenamiento en el trabajo personal y colectivo se obtiene por la laboración constante de los alumnos en las diversas actividades y realizaciones que lleva consigo el mantener en orden los locales, las colecciones, el material, los grabados, los textos, los libros, la confección de cuadros, de aparatos diversos, de cajas y sobres para su clasificación; la reparación de los objetos usados, rotos o deteriorados; la conservación de los acuarios y terrarium; los trabajos escogidos libremente y aprobados; la organización de los cargos y responsabilidades concernientes a la vida interior de la pequeña comunidad constituida por la clase y por el conjunto de las clases.

*Organización.*—El Sr. Decroly ha ex-

presado sus ideas acerca de la vida escolar en un trabajo publicado en la *Revista Pedagógica*, de Roma (núm. 1.º, año XVII), y en la *Revista de Pedagogía*, de Madrid (octubre 1924). Por su interés, lo reproducimos, en su parte esencial, aquí:

Esbozo de un programa aplicado en una escuela experimental.—Las características de este programa son las siguientes:

1.<sup>a</sup> La escuela responderá a su fin de educación general, preparando al niño para la vida moderna.

2.<sup>a</sup> Esta preparación se hará muy bien iniciando al niño prácticamente en la vida misma, en general, y en la social, en particular.

3.<sup>a</sup> Tal iniciación, por lo que concierne al programa, hace necesario el examen de los dominios fundamentales de sus conocimientos:

a) El conocimiento por parte del niño de su propia personalidad, la adquisición de la conciencia de su propio yo y, por consiguiente, de sus propias necesidades, de sus propias aspiraciones, de sus propios fines y, como consecuencia, de la utilidad del propio ideal.

b) El conocimiento de las condiciones del ambiente natural humano en que vive, de que depende, y bajo el cual debe obrar, para que estas necesidades, estas aspiraciones, estos fines y este ideal sean accesibles y, por tanto, realizables.

Esto sin perjuicio de una preparación para comprender ampliamente las necesidades, las aspiraciones, los fines y los ideales de la Humanidad; las condiciones de su adaptación a la misma y los medios de cooperar a ella, de ser voluntaria e inteligentemente solidario.

Para responder al fin de no alejarnos de los hechos fácilmente observables por el niño, y de los que tienen más amplia repercusión sobre la actividad humana, distingamos, primero, cuatro necesidades primordiales:

1.<sup>a</sup> Necesidad de nutrirse.

2.<sup>a</sup> Necesidad de luchar contra la intemperie.

3.<sup>a</sup> Necesidad de defenderse contra daños y enemigos diversos.

4.<sup>a</sup> Necesidad de hacer, de trabajar, de elevarse.

A la necesidad de nutrirse se refieren, naturalmente, la de respirar y la de aseo.

A la de trabajar, la de luz y descanso, de recreo y arte.

En cuanto al conocimiento del ambiente, examinado, sobre todo, desde el punto de vista de la satisfacción de estas necesidades, se requiere el examen de todos sus factores, tanto del humano, familiar, escolar y social como del vivo, animal y vegetal, y hasta del muerto, comprendido el sol y los astros.

En este conocimiento hay que distinguir:

a) La acción del ambiente sobre el individuo, favorable o desfavorable.

b) La reacción del individuo sobre el ambiente, y, sobre todo, su adaptación a las necesidades de aquél.

Bajo otro aspecto, los objetos y hechos se consideran de cuatro maneras diferentes:

1.<sup>a</sup> Directamente, con el solo intermediario de los sentidos y la experiencia inmediata.

2.<sup>a</sup> Indirectamente, haciendo llamamiento a los recuerdos personales.

3.<sup>a</sup> También indirectamente, por medio del examen de los documentos varios relativos a objetos o fenómenos del pasado remoto, en el lugar mismo o fuera de él.

De aquí dos tipos de ejercicios:

1.º Los llamados de observación (adquisición personal y directa).

2.º Los de asociación (adquisición indirecta o recuerdo de adquisiciones anteriores).

A estos dos grupos de ejercicios, que tienen por fin la adquisición de juicios de primera mano, o su comparación con los transmitidos, sobre todo por medio de la vía gráfica o verbal, o de segunda mano, se añaden los llamados de expresión.

Así se completa el ciclo de operaciones de una actividad sintética que comporta: 1.º El trabajo de los sentidos, estimulado por el interés; trabajo que sirve de base a: 2.º La elaboración, gracias a las asociaciones de ideas inducidas; 3.º Controladas y traducidas mediante la expresión concreta y abstracta. Decimos controladas y

traducidas, porque la expresión no sólo admite una expresión verbal, sino también una gráfica (dibujo), como la expresión concreta por medio de materias diversas y utensilios adaptados.

El canto y los movimientos generales, entrando también en los ejercicios de expresión, pueden, del propio modo, inspirarse en la idea central desenvuelta en los ejercicios ya enumerados.

En cuanto a la higiene y la moral, forman parte de dos ejercicios de observación y asociación, derivándose directamente de la comparación de las necesidades y exigencias de la vida individual y social con los recursos del ambiente.

Ahora bien, si se comparan los programas en uso y la división de materias, se verá que todo lo que se enseña actualmente tiene cabida en el campo aquí trazado por nosotros, con la diferencia de que las nociones de nuestro programa son distribuidas de otra forma, con la preocupación mucho mayor de una coordinación que se base sobre la capacidad y la orientación mental del niño antes de la pubertad.

Por lo que mira a las divisiones y ramas de la enseñanza, es fácil comprobar que la observación tiene lugar en las lecciones de cosas y palabras y en las lecciones de ciencias naturales elementales; que la asociación en el espacio y en el tiempo sustituye a la geografía y la historia concebidas desde un punto de vista más amplio, sostenido especialmente según los ejercicios de asociación de causa a efecto.

Se comprueba, en fin, que la expresión comprende todos los ejercicios de lengua materna, sin excluir la ortografía, el estudio memorista de los textos, etc., etc., como también los trabajos llamados manuales, el dibujo, el canto y la gimnasia.

En cuanto al cálculo, entra, y muy estrechamente, en los otros ramos, y especialmente en la observación, primero bajo la forma de ejercicios de comparación, después de medida con unidades naturales, y, en fin, de medida con unidades convencionales. El uso de los números, de las fracciones y operaciones y aun el conocimiento de las diversas propiedades puede

fácilmente aplicarse a la solución de los problemas que a cada instante deben surgir.

Compréndese que con este proceso el niño puede observar, no pasiva, sino activamente, gracias a la gran cantidad de materiales necesarios para permitir comparaciones, y que las nociones pueden así fijarse mediante la intervención de todos los elementos aptos a precisarla y diferenciarla.

Digamos aún unas palabras sobre la lectura y la ortografía. ¿Qué devienen?

En las escuelas modernas, la mayor parte del tiempo se otorga a los ejercicios de lectura, escritura y ortografía. El aprendizaje de estas técnicas es auxiliado, en efecto, junto con las operaciones aritméticas, como el fin principal de la escuela popular, como el criterio de su valor y de su rendimiento.

No discutimos la importancia de estas técnicas, y también las consideramos como indispensables; permítasenos, sin embargo, tres preguntas sugeridas por la experiencia:

1.<sup>a</sup> ¿Tienen todos los niños igual aptitud para imponerse en estas técnicas?

2.<sup>a</sup> ¿Conviene juzgarlos según los progresos en estas técnicas?

3.<sup>a</sup> ¿Se deben enseñar separadamente de las ideas y, por consecuencia, de las razones de su ser y su uso?

No podemos dar amplio desenvolvimiento a las respuestas que nos merecen estas preguntas, y nos contentamos con exponer brevemente nuestro punto de vista.

A la primera respondemos: No; todos los niños no son igualmente capaces para aprender estas técnicas; por el contrario, las diferencias son muy marcadas.

A la segunda: No; tampoco el progreso intelectual general está en relación directa con el progreso de estas técnicas.

A la tercera: Por razones de psicología general e infantil, respondemos que conviene asociar el uso y la enseñanza de estas técnicas con el conjunto de los ejercicios fundamentales que tienen por fin favorecer el trabajo mental superior y la formación de las ideas.

No negamos que con frecuencia los niños se hallan a niveles muy diversos frente a tales técnicas, y que la importancia que se les concede como signo exterior de cultura haga que, generalmente, el rendimiento escolar sea juzgado por el grado de perfección alcanzado en ellas; consecuentemente, tampoco negamos que los padres y maestros están de acuerdo para que se les dedique la mayor parte del tiempo, y que sirvan, como ninguna otra, de criterio para el tránsito de clase a clase, y la obtención de los certificados escolares.

(Concluirá.)

---

## ENCICLOPEDIA

---

### EL ARTE EN TOLEDO

por el Prof. M. B. Cossío,  
Catedrático de la Universidad de Madrid.

(Conclusión.)

#### IV

Hasta aquí las antiguas notas. Agrégase ahora un *itinerario* — uno entre muchos — dirigido especialmente al viajero ágil y de ritmo rápido, que, arribando por el tren, pretenda tan sólo *ojear* lo más importante de Toledo en un día.

Desde la estación a la ciudad, por el camino, que marcha sobre el contacto de las ásperas rocas de granito, que afloran de repente, y las suaves tierras laborables, se va descubriendo rápidamente Toledo. — El arrabal — Covachuelas y Antequeruela — dominado por la mole del Hospital de Tavera; la puerta nueva de Bisagra, con las pintorescas torres y el almenado del segundo recinto; el primitivo, abrazando al peñascoso cerro del viejo Toledo, coronado por el Alcázar.

*Castillo de San Servando.* — Construcción medieval de diferentes épocas y de rasgos mudéjares, para defensa del puente. Alfonso VI, después de la reconquista, estableció allí el monasterio de San Ser-

vando. La última gran reconstrucción es del Arzobispo Tenorio, fines del XIV. Ahora encierra ganado y realza la hermosura del paisaje. Con pretexto de restauración, ya ha comenzado, desgraciadamente, aquí, como en todas partes, a profanarse la belleza de las ruinas.

*Puente de Alcántara.* — Habrá existido, como el antiguo de barcas, de San Martín, desde que hay Toledo. Sillares romanos y piedras esculpidas de época romana y visigoda, empleadas como materiales. Su última gran reconstrucción data del XV. El hermoso *Arco* de entrada sustituyendo a la antigua defensa es ya barroco. Aguas arriba y abajo, violento y hermoso contraste de tierras y río.

*Puerta de Alcántara.* — Mudéjar. Bóvedas de crucería no posteriores al XIII. Los arranques de sus baquetones sobresalen del paramento del muro. Retoques en tiempos sucesivos, especialmente en el XV. Bello escudo de los Reyes Católicos con el águila de San Juan, el yugo y las flechas.

*Muralla y torreones visigodos.* — Siglo VII, piedras ornamentales anteriores, allí aprovechadas. Es el trozo del recinto de esta época que mejor se conserva.

Subir por la escalerilla en la roca y por la cuesta, dominando el paisaje de la llanura, el puente, la puerta, el castillo y la hoz de granito en que el río se encajona.

*La Concepción.* — Abside y torre, mudéjares, del XIV al XV. En el compás, capilla de la antigua iglesia, con espléndida cúpula mudéjar, de tracería de ladrillo, y recubierta con azulejos hispano-moriscos; muchos, de reflejos metálicos; otros, con inscripciones árabes, y alrededor, leyenda que dice: la «mandó hacer Gonzalo López de la Fuente, mercador..., para su enterramiento..., y se acabó y la hizo Alfonso Fernández Solado, en el año... de mil cuatrocientos veintidós». Ejemplar rarísimo, si no único, en su género. Pintura mural, de la misma época, en el antiguo altar: la *Misa de San Gregorio*. Vieja celosía de madera en el arco que daba a la iglesia. Arco de yesería, mudéjar, traído allí de los llamados palacios del rey D. Pedro, y completado modernamente. Interesante para

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.



ver de cerca los motivos típicos ornamentales y la factura naturalista de la decoración toledana de este género.

*Hospital de Santa Cruz.*—Fundación del Cardenal Mendoza. Arquitecto, Egas. Principios del xvi. Una de las primeras obras del Renacimiento en España. Ejemplar típico del arte plateresco, donde la estructura y cubiertas, lo esencialmente arquitectónico, queda gótico, mientras que lo decorativo y que no sostiene es de renacimiento. En la *fachada*, un fuste que empieza siendo archivolta y luego se yergue vertical en columna habla con elocuencia de un arte de fuera a dentro y sin raíces. Este y otros casos semejantes, sin contar la abundancia decorativa, dan a esta portada, de tan antigua fecha, ambiente barroco. En la portada interior se ve con más claridad todavía la superposición, mezcla más que combinación, de renacimiento y gótico. Lo más importante es el crucero y la linterna con su preciosa bóveda de tradición mudéjar, en que el trazado gótico de los arcos de crucería deja libre el centro, repitiendo así, ya en el xvi, después de tantos siglos y por un artista extranjero, lo más castizo de nuestra arquitectura musulmana: Mihrab de Córdoba, Cristo de la Luz. Artesonados del xvi. Los patios. El menor conserva algunos fustes y capitales visigodos. El mayor, buen ejemplar de transición, como todo el edificio. La escalera. Las cruces, decorando enjutas, cornisas, clavos de la puerta, etc., recuerdan la advocación del Cardenal Mendoza, representada en el tímpano de la puerta.

*Mesón de la Sangre o del Sevillano.*—La posada más pintoresca de Toledo, célebre porque Cervantes puso en ella la escena de su novela ejemplar *La ilustre fregona*. «... y esta noche no vayas a posar donde sueles, sino en la posada del Sevillano, porque verás en ella la más hermosa fregona que se sabe...» «... bajando por la Sangre de Cristo dieron con la posada del Sevillano...» El patio y las cuerdas conservan todo el color local y el sabor del xvi al xvii.

*Zocodover.*—La famosa plaza, tan ce-

lebrada en nuestra literatura. Los lados que miran al N. y al O. conservan todavía un carácter del xvi y del xvii, que, desgraciadamente, está en vías de desaparecer, como ha desaparecido casi por completo de los otros lados.

*El Miradero.*—Paseo en el solar de conventos derruidos, y desde donde se admiran las amplias líneas del paisaje gris, simple y sereno, de Castilla la Nueva.

*Alcázar.*—La enorme construcción del xvi hizo desaparecer casi por entero lo que antes había. Sólo queda al exterior el muro del E., con dos torres y un matacán del xiii, correspondiente a las construcciones de Alfonso *el Sabio*. Hermoso panorama por este lado. La fachada y el patio, del tiempo de Carlos V, arquitecto A. de Covarrubias, muestran bien, aquella, por ejemplo, en las formas de su galería alta, y éste, en lo airoso de sus proporciones, la transición o punto medio entre el Hospital de Santa Cruz y El Escorial, por ejemplo, extremo límite del greco-romano, a cuyo estilo pertenecen la gran escalera hecha por Villalpando y la fachada S. por Herrera, en tiempo de Felipe II. Hacia el O., vista pintoresca de las torres, techumbres y callejuelas de la ciudad.

*Cárcel, hoy Posada de la Hermandad.* Típica fachada toledana del xv, con el escudo de los Reyes Católicos.

*Catedral.*—Para la arquitectura y conjunto de riquezas, véase el número II de esta *Nota*, párrafos 1 y 3. En la abundante *escultura monumental y decorativa* puede seguirse la historia de este arte, del xiii al xviii. Pero las piezas más selectas son: La *Virgen* de mármol en el altar del coro, conocida tradicionalmente por *La Blanca*, a la que va dirigida la canción del canciller Pero López de Ayala, siglo xiv, tan encantadora como la misma imagen, xiii a xiv: «Sennora mia muy franca—Por ti cuydo ir muy çedo—Servir tu imagen blanca—De la iglesia de Toledo.» Las estatuas, archivoltas y frisos de la *Puerta de los Leones*, de lo mejor del arte flamenco, de fines del xv (Annequin Egas, Juan Alemán). El *Retablo mayor*, ya citado, construido en los primeros años del xvi por en-

cargo de Cisneros, la más espléndida labor en su género, en el último estilo gótico flamante (Viguerni, Sánchez, Copin, Almonacid, Egas, Gumiel). El casto *Sepulero*, con estatua yacente de un doncel, en la capilla de Santiago, irradiando la plena sencillez, pureza e intensidad del primitivo renacimiento. El gran *Monumento sepulcral*, en la capilla de San Ildefonso, del Obispo de Avila D. Alonso Carrillo, de lo mejor que puede verse de Vasco de la Zarza, en la primera mitad del XVI. Toda la *Sillería baja del Coro* (Rodrigo Alemán), en tipo gótico de fines del XV; toda la *alta del lado de la Epístola* (Berruguete), mitad del XVI, una de las obras fundamentales del arte español y muy superior a la del *lado del Evangelio* (Felipe de Borgoña). Los *dos atriles* de bronce (*Vergara el Viejo*), XVI, el mejor ejemplar de su género. La estatua de mármol de *Santa Leocadia*, en el Tesoro, como una Polimnia clásica. El grupo de *La Virgen poniendo la casulla a San Ildefonso* (en la Sacristía, al pie del *Espolio*, a cuyo primitivo retablo perteneció), por ser lo más importante de lo poco de escultura que se conoce del Greco, fines del XVI. Y el *San Francisco*, de Pedro de Mena, en el Tesoro, por su excelencia dentro del expresivismo español del XVII.

En cuanto a *pintura*, la serie no es tan completa; pero alguno de los ejemplares tienen la misma o mayor importancia. Entre ellos: las pinturas murales de la *capilla de San Blas* (en el claustro), bajo el influjo del arte italiano del XIV, ambiente gótico, al XV, con la firma; al parecer, de Juan Rodríguez. Los *retablos*, en que predomina el influjo flamenco, de fines del XV y principios del XVI, especialmente el de la *capilla de Santiago*, con los retratos de D. Alvaro de Luna y D.<sup>a</sup> Juana Pimentel (Juan de Segovia, Pedro Gumiel y Sancho de Zamora). Las *pinturas murales de la Sala Capitular* (Juan de Borgoña), de influjo rafaelesco y prerrafaelesco, XVI. El precioso *Enterramiento de Cristo*, de Juan Bellini, en el Vestuario. En la Sacristía, el famosísimo *Espolio*, del Greco, el cuadro por excelencia en la ca-

tedral, segunda, en orden cronológico, 1578, de sus grandes composiciones, y donde alcanza el artista su máximo grado de grandeza ideal, así como una clara visión del efecto de los colores complementarios y de la irradiación de unos en otros. El *Apostolado* es el mejor de los que pintó el Greco (tiempo medio en su obra), y todavía tiene un pequeño *Espolio*, procedente de Orgaz, en el Tesoro; un *San Francisco*, en el Vestuario, y un *Santo Domingo* y un *San Pedro* en las habitaciones de las ropas, todos excelentes, especialmente los dos primeros. Del XVII, mal representado en la Catedral, debe notarse el *techo de la Sacristía*, por Lucas Jordán, y del XVIII, allí mismo, el *Prendimiento*, por Goya.

En el *Relicario* (el Ochavo), abundantísimo en piezas de orfebrería, la fundamental es el *arca románica*, XI a XII, en que vinieron de Francia las cenizas de San Eugenio.

En el *Tesoro* (capilla de la Torre, o de San Juan, techo mudéjar), lo capital es la *Custodia* ya citada (Enrique de Arfe, 1524). *Cáliz*, del XII al XIII. *Virgen* románica, XII. *Virgen* de marfil, XV. *Cruz* procesional, XVI (G. de Varona). *Paces*, de Mendoza, con esmaltes traslúcidos, XV a XVI. Las estatuas, ya indicadas, de *Santa Leocadia*, *San Francisco*, y el *Espolio*, del Greco. Las ricas y raras *telas* musulmanas, XIII a XIV.

Entre los bordados y tejidos: El *pluvial* inglés, del Cardenal Albornoz, expresamente legado en su testamento a la Catedral de Cuenca, XIV; ejemplar excepcional. Los *ternos* y *frontales* de Mendoza, Cisneros y Fonseca, XV a XVI. La *manga* de cruz procesional, de Cisneros. Los *paños del Tanto monta*, adquiridos por Cisneros en la testamentaría de los Reyes Católicos.

No hay en parte alguna escenario religioso más espléndido que el que ofrece el vasto conjunto de todas las riquezas de arte decorativo, enlazadas armoniosamente, desde la silla pontifical del Coro hasta el retablo, sobre todo cuando, además, aparece allí *en vivo* toda la anterior profusión de orfebrería, de antiguos brocados

de oro y plata, y de paños bordados que exaltan las bellezas del culto en las grandes fiestas, Resurrección, Corpus, San Ildefonso, etc., en que los muros exteriores de la Catedral se cubren, a veces, de soberbios tapices, que guarda en abundancia, de Arras y de Bruselas.

*Ayuntamiento.*—Fachada greco-romana, de Herrera, siglo xvi. Decoración de azulejos talaveranos y colgaduras de antiguos terciopelos, en las salas capitulares. Célebre y poética inscripción del siglo xv (Gómez Manrique) en la escalera.

*Cristo de la Luz.*—Probablemente mezquita, del x, bajo el influjo del califato cordobés. La fachada, de ladrillo, con inscripción en lo alto, según la cual fué reconstruída bajo la dirección de Musa-Ibn Aly en 980; el muro, al jardín; los fustes y capiteles, visigodos (excepto uno, nuevo), y las nueve preciosas cúpulas constituyen un típico monumento de la mayor importancia para la historia del arte, por su valor arquitectónico y extraordinaria rareza. Restauración, siempre lamentable. El tramo recto y el ábside agregados más tarde; estilo mudéjar, xiii a xiv. Pinturas murales de esa época, muy interesantes; cuatro Santas, en dos de las cuales se lee Eulalia, Marciana, y un abad, sin nimbo.

El interior, sin culto; el jardinillo toledano, «secreto seguro deleitoso», y la terraza almenada de la *Puerta del Sol*, en fácil comunicación con aquél, son a cuál más y mejor, «lugar cobdiciadero para ome cansado», y que deberá escoger, según la estación y el tiempo que haga, para reposar de la primera mitad del itinerario, y mientras toma el almuerzo, *materia parva*, que lleve consigo todo viajero estudioso, frugal y avaro de sus horas.

Al continuar, conviene volver a la *Catedral* entre las dos y las tres, por ser el momento en que se enseña lo reservado. Y desde allí a

*Santo Tomé.*—Torre mudéjar del xiv. Uno de los mejores ejemplares. Parteluces de color, vidriados en el último cuerpo. Más abajo, empotrada en la cara E., una pequeña lápida visigoda con el alfa y omega. La iglesia, rehecha, sin importan-

cia, encierra el más famoso cuadro del Greco (véase n.º 4), *El entierro del Conde de Orgaz*, Don Gonzalo Ruiz de Toledo, que mereció por sus virtudes que San Agustín y San Esteban bajasen del cielo para, con sus propias manos, llevarlo al sepulcro, cuando, en el siglo xiv, el clero, los frailes y los caballeros iban a enterrarlo en el suelo dentro de la puerta de esta misma iglesia, según refiere la crónica de la Orden de San Agustín. Los personajes son retratos de toledanos del xvi. Los dos de barba blanca con traje de clérigo parecen ser Diego y Antonio Covarrubias. El presbitero, con pluvial, Andrés Núñez de Madrid, párroco de Santo Tomé, y que encargó el cuadro al Greco, en 1586. La cabeza única que, sin interesarse en la escena, mira de frente al público es, tal vez, el mismo Greco. En la gloria, Jesús, la Virgen, San Juan Bautista, San Pedro, y entre los bienaventurados, Felipe II. El ángel de las grandes alas lleva al cielo en sus manos el alma del Conde. En la punta del pañuelo del pajecito, que, a la usanza medieval, señala con el índice la escena, está la firma del pintor, en griego, y la incongruente fecha de 1578. La leyenda, del maestro Alvaro Gómez, grabada en la lápida, refiere al pormenor toda la historia. El cuadro es, para muchos, el más importante, trascendental y significativo de la pintura española.

*Casas de Fuensalida.*—Bello ejemplar de mansión toledana, del xiv al xvi, donde murió la Emperatriz Isabel, mujer de Carlos V.

*Casa del Greco.*—Único resto antiguo, del xiv, que se conserva en pie de las edificaciones adyacentes a los solares de Villena, en cuyos palacios desaparecidos, que estaban en el inmediato paseo de Tránsito, tuvo su vivienda el Greco. El marqués de la Vega Inclán, a quien pertenece, la ha conservado delicadamente, enriqueciéndola con restos de antiguas construcciones toledanas, objetos de arte y cuadros, entre los que destaca un admirable Greco, *Las lágrimas de San Pedro*, y creando así un nuevo tesoro de arte en Toledo. Hermosa vista desde el bonito jardín. En los subte-

rráneos, que tal vez pertenecieran a las casas de Samuel Leví, el famoso tesorero del Rey D. Pedro, hay preciosas bóvedas mudéjares del mayor interés.

*Museo del Greco.*—Construído igualmente y donado a la nación por el marqués de la Vega Inclán para conservar bella y dignamente los cuadros del Greco, que se hallaban en el Museo provincial y en el Instituto. No cede en importancia a la colección de este autor en el Prado. Casi todos, de su última época. Intensa exaltación del *Apostolado*. La originalísima *Vista de Toledo* contiene el único concepto de arte que del Greco nos queda, escrito por él mismo. El *San Bernardino* y los *Retratos de Antonio y Diego Cavarrubias* son, dentro de su obra, insuperables. Hay, además, otros cuadros de escuela española del xvii, muy estimables, y alguno, extraordinario, como el *Retrato de D.<sup>a</sup> Mariana de Austria*, por Mazo, donativo de Mr. Archer Huntington, así como un excelente primitivo español, *La Coronación de Espinas*, que alguien atribuye a Gallegos. Buen artesonado mudéjar del xv, procedente de Castilla la Vieja. Exposición fotográfica, ordenada cronológicamente, de la mayor parte de las obras del Greco.

*El Tránsito.*—Fué la Sinagoga aristocrática hecha por Samuel Leví, bajo los auspicios y protección del Rey Don Pedro, en el xiv. Salón con tribunas. Es el más espléndido ejemplar mudéjar de ornamentación toledana de ataurique, cuyos motivos están aquí tratados más en relieve y naturalísticamente que sus análogos andaluces, siempre más estilizados. El espléndido muro del E. conserva aún los colores, y el arco sería, tal vez, del templete para guardar el Pentateuco. Inscripciones hebreas y árabes con salmos y alabanzas a D. Pedro y a Samuel Leví; castillos y leones. En el piso, losas sepulcrales de Caballeros de Calatrava, cuyo priorato estuvo aquí, y restos preciosos de antiguo alicatado. Soberbio artesonado. Puerta y altar de Renacimiento. La sillería ha venido de fuera.

Tómese por la cuesta de Santa Ana, allí próxima, y solicítese entrar en la casa

número 1, que tiene un íntimo jardinillo colgado sobre el Tajo, y un mirador saliente sobre resto de antigua fortificación, desde el cual se goza, como desde ningún otro sitio, del maravilloso panorama occidental toledano: hoz, río, cigarrales, Puente de San Martín y amplia vega.

*Santa María la Blanca.*—Antigua y popular Sinagoga. Tal vez del xiii, con reconstrucción del xiv. Ejemplar único por el tipo basilicar de cinco naves; la riqueza de yeserías, los pilares, y, sobre todo, la originalidad de los capiteles de piñas, que se repetía en el Convento del *Corpus*, igualmente antigua Sinagoga, en Segovia, desaparecida por incendio hace años.

*San Juan de los Reyes.*—Fundación de los Reyes Católicos, en memoria de la batalla de Toro. El único monumento gótico de importancia, después de la Catedral, en Toledo. Hermoso ejemplar del tipo de iglesia, que la última evolución del gótico y bajo influjos nacionales, a fines del xv, produjo en España, y que vino a interrumpirse por el Renacimiento. La bóveda del crucero y la decoración de los muros y de las tribunas reales, con elementos moriscos, es de la más rico y original que puede verse en su género. El claustro es igualmente rico, pero, desgraciadamente, restaurado.

*Puerta del Cambrón.*—Construcción del xvi, llena de dignidad, con las líneas más sobrias y puras del greco romano.

Después de pasarla, sígase hacia oriente por el jardín y camino a lo largo del recinto, teniendo a la derecha los torreones mudéjares, y en el fondo, a la izquierda, pueden verse desde allí mismo los

*Restos del Circo Romano.*—Puede adivinarse el perímetro y la espina, por los pocos mogotes de hormigón que quedan.

*Puerta antigua de Bisagra.*—Del xi al xii. Uno de los monumentos más antiguos, tal vez el que más, de tipo mudéjar, en Toledo. Raro ejemplar en su género de arquitectura civil.

*Hospital de Afuera.*—Fundación del Cardenal Tavera, mediados del xvi. Greco-romano preescurialense. El patio doble, muy elegante; la fina portada, de mármol;

las bellas proporciones de la iglesia, hacen de este monumento uno de los mejores en su género. Pero, además, guarda bajo el crucero el *Sepulcro* del fundador, la última obra de Berruguete, que murió en este Hospital, y labor de primer orden entre las de su clase, de influjo italiano. La estatua yacente, de intenso realismo, es lo mejor en ella. Encierra todavía cinco cuadros del Greco: *El Bautismo de Cristo*, tan del último tiempo, que hubo de ponerse aquí después de muerto el pintor; *San Pedro*, *La Sagrada Familia*, de insuperable melodioso encanto; *San Francisco*, y el inolvidable *Retrato de Tavera*, con aire de «aparecido», hecho a los sesenta años de su muerte, utilizando, sin duda, la mascarilla del Cardenal, que en el edificio se conserva.

*Puerta nueva de Bisagra*.—Del xvi. Greco-romana. Reconstruída y agrandada en tiempo de Felipe II, que hizo poner en honor de su padre el grande escudo imperial, tan decorativo.

*Santiago del Arrabal*.—Excelente tipo de iglesia mudéjar toledana. Absides y torre con su ventana gemela, de lo más antiguo, xi a xii. Púlpito y artesonado, del xv, y retablo, del xvi.

*Puerta del Sol*.—La más conocida, famosa y pintoresca. Mudéjar, tal vez del xii en adelante, aunque la mayor reconstrucción es del xiv. Los fustes de columnas, aprovechados de monumentos anteriores. El precioso relieve parece del xiv. Empotradas en lo alto, una cabeza clásica de mármol y dos figuras de apóstoles, procedentes de algún sepulcro cristiano, anterior al vi. El interior (por el jardín del Cristo de la Luz) es muy interesante, por su estructura y bóvedas.

\*  
\*\*

Este itinerario es más que suficiente para un día en Toledo. Si se piensa recorrerlo por completo, el paso deberá ser rápido, y más rápida todavía la mirada. Conviene saber, sin embargo, para el que quiera estar en la ciudad más días, que aun es posible citar otra serie de monumentos, algunos de ellos de la misma im-

portancia que los anteriores, y todos capaces de despertar vivo interés, ya por sí mismos, ya por las obras de arte que, con frecuencia, de primer orden y del más alto valor, encierran. Van indicados aquí, no por itinerario, lo que sería difícil, sino por su interés general, y más someramente aún que los anteriores.

*San Juan de la Penitencia*.—Fundación del Cardenal Cisneros, a principios del xvi. Tal vez el más interesante interior de iglesia castiza toledana, por su conjunto: altares, artesonados, reja, sepulcro, coro de las monjas, etc.

*Santo Domingo el Antiguo*.—Notable ejemplar greco romano del xvi. El retablo mayor, trazado y esculturas, *San Juan Bautista*, *San Juan Evangelista*, *La Santa Faz*, y los laterales, *Adoración de los Pastores*, *Resurrección*, del Greco, con sus primeras admirables pinturas, en Toledo. *La Asunción*, *San Benito* y *San Bernardo* son copia. La Adoración de Pastores, en el ático, es de último tiempo, y fué puesta allí más tarde.

*San José*.—También greco-romano. Altar mayor del Greco, con *San José* y la *Coronación de la Virgen*, ejemplares maravillosos de su época media. Los laterales, copias. Fué profanado hace algunos años este verdadero *Santuario del Greco* con la escandalosa venta de los originales.

*San Vicente*.—Mudéjar. *La Asunción de la Virgen*, el mejor lienzo de la última época del Greco; soberbio ejemplar, de insuperable interés para los estudiosos.

*San Sebastián*, *Santa Eulalia*, *San Román*.—Iglesias de tipo mozárabe, con arcos de herradura, fustes y capiteles visigodos. Parece, sin embargo, que son ya mudéjares.

*Las Tornerías*.—Casa particular, con cúpula y restos de construcción análogos al *Cristo de la Luz*; siglo x.

*San Justo y Pastor*.—Absides mudéjares. En uno de ellos, capilla sepulcral, xiv a xv, con yesería y artesonado muy interesantes. Capilla gótica del xv, enterramiento de Gúas con un retablo de pintura, y en él los retratos del arquitecto y su familia.

*El Salvador*.—Hermoso ejemplar de

pila bautismal de barro esmaltado, del xv. Capilla de *Santa Catalina*, donde recibían sus grados los doctores de la Universidad de Toledo, con excelente retablo de pintura, del xv.

*San Clemente*.—Hermoso portal de renacimiento, xvi.

*Santa Clara*.—Retablo del altar mayor con las mejores pinturas de Tristán, en Toledo.

*San Andrés*.—Techos mudéjares.

*Santa Leocadia, San Nicolás, la Magdalena*.—Excelentes cuadros del Greco. En la 1.<sup>a</sup>, *Espolio y Verónica*. En la 2.<sup>a</sup>, un altar con *San Agustín, San Francisco y el Salvador*; y en la sacristía: *Anunciación, Santo Domingo y Crucificado*. En la 3.<sup>a</sup>, *San José*.

*San Juan Bautista*.—Iglesia de los Jesuitas, en el estilo barroco, xvii, característico de la Orden, *San Francisco y San Juan*, del Greco.

*El Instituto*.—Antigua Universidad. Bella construcción neo clásica, segunda mitad del xviii, del Cardenal Lorenzana. Es el último monumento de verdadera importancia hecho en Toledo.

*Casa de Mesa, Taller del Moro*.—Restos de grandes palacios mudéjares del xiv y xv, con soberbias decoraciones en yeso, y artesonados.

*Santa Isabel, San Pedro, Santo Domingo el Real, Santa Ursula (Retablo de Berruguete), San Marcos, las Caballeras de Santiago, Santa Leocadia*, en la Vega.—En todas se hallará un retablo, un sepulcro, una estatua, una reja, un artesonado... dignos de contemplarse. En clausura está en muchos conventos lo más rico e interesante. En la última, el Cristo con el brazo derecho colgando, donde Zorrilla se inspiró para su célebre leyenda «A buen juez, mejor testigo».

*Portadas de casas*.—Algunas del xiv, muchas del xv, innumerables del xvi.

*Puente de San Martín*.—Antiguamente, de barcas, del que tal vez fué cabeza la torre llamada hoy *Baños de la Cava*. Construido en el xiii, Alfonso X. Cortado en las turbulencias del xiv. Reconstruido totalmente por Tenorio, fines del xiv, y de nuevo, a fines del xvii.

Finalmente, para el que aspire a contemplar Toledo en su unidad orgánica el íntima y armoniosa compenetración con el paisaje, nada mejor que dar la vuelta a la ciudad por el lado S., siguiendo el camino de los Cigarrales. Conviene salir por el Puente de San Martín y entrar por el de Alcántara, o mejor todavía, por la barca al pie de la *Virgen del Valle*, cuya terraza es admirable punto de vista, y donde queda todavía un *San Francisco*, del Greco.

Este paseo, la travesía del Tajo al anochecer, las empinadas callejuelas que suben desde el río a la Catedral y al Alcázar y la contemplación de la ciudad en las altas horas de la noche a través de los silenciosos compases y oscuros pasadizos de sus conventos hablan al alma con tanta fuerza y elocuencia como los más bellos monumentos de Toledo.

---

## INSTITUCION

---

### IN MEMORIAM

## DON F. GINER DE LOS RÍOS

18 de febrero de 1925,

por Esther Cobos.

Hoy hace 10 años que, en su modesto cuarto de estudiante de la Institución Libre de Enseñanza, murió el hombre que seguramente, a su paso por la vida, ha dejado mayor huella en la esfera de la intelectualidad española, y más hondos y mejor sembrados surcos en los campos de la pedagogía, que permanecieron áridos y estériles hasta mediados del siglo anterior, en que él aparece.

En los tristes días del reinado de Fernando VII, sabido es que la enseñanza cayó en España en aquel bochornoso marasmo que, invadiendo todas las ramas del saber, culminó en la clausura de las Universidades, al mismo tiempo que se abría en Sevilla, clamorosamente, una escuela nacional de toreo. A partir de este lamentable momento histórico, encontramos al

frente de las escuelas nacionales hombres de múltiples y pintorescas cataduras: sacristanes, zapateros, músicos, militares retirados, barberos, hortelanos y hasta licenciados de presidio por ladrones y cuatros (1). La asignación anual a cada maestro oscilaba entre 10 y 100 reales de vellón. No había locales destinados a escuelas, y se daban las clases en los tugurios que tenían por casa aquellos maestros. No era más próspera la situación de Institutos y colegios mayores. El profesorado de éstos, que no pagaba el Estado, se reclutaba entre los que ejercían alguna profesión liberal, como médicos, abogados, etc., sin prueba de aptitud ni selección.

Tan desolador estado de nuestra pública instrucción se hizo permanente hasta las proximidades del año 50 del pasado siglo, en que aparecen en la Universidad de Madrid, o unidos a ella por vínculo espiritual, un grupo de hombres que se llamaron Pi y Margall, Emilio Castelar, Segismundo Moret, los hermanos Giner de los Ríos (D. Francisco y D. Hermenegildo), Salmerón y Alonso, Laureano Figuerola, Castro, Calderón y otros muchos que, formando gloriosa pléyade, elevaron nuestro nivel cultural, no sólo en el interior, sino que, pasando las fronteras honraron a España, haciéndola respetable en el Extranjero. La mayoría de ellos se limitaron al desempeño de sus cátedras; otros salieron a la política, donde defendieron primero e implantaron al fin aquellas reformas democráticas tan anheladas por nuestros abuelos, que en defensa de ellas se mostraron tan pródigos en dar su sangre generosa en lucha tenaz con la reacción de aquellos tiempos luctuosos. Pero entre todos descuella uno, enemigo de ruidosas exhibiciones, contrario por naturaleza a la violencia, justo y sabio, espíritu creador y nuevo, con fuerza de pensar muy propia, que deja desbordar la vida abundante y múltiple que lo anima y llena, en bien de sus semejantes, consagrándose por entero a la divina labor de educar.

Este es D. Francisco Giner de los Ríos.

(1) L. de Zulueta, Conferencia pronunciada en el Ateneo de Madrid.

Hombre universal y humano, engrandeció con sus virtudes excelsas lo alto y heroico de su apostolado. Renovó los usos y métodos hasta entonces observados y seguidos, trasformando radical y gloriosamente nuestra pedagogía, asentando sobre sólidas e indestructibles bases los cimientos de una España nueva y grande, redimida y devuelta a sus altos destinos, apta para incorporarse a la brillante civilización moderna. Creó la Institución Libre de Enseñanza, dedicándole a ésta y a su cátedra de la Central la labor constante de su vida. Educaba y enseñaba hablando familiarmente; enemigo del aparato escénico, nunca vistió la toga para dar clase, ni se sentaba en el alto sillón de cátedra, ni aun permanecía sobre la tarima. Paseaba entre sus alumnos, conversaba con ellos y solía sentarse en una silla al nivel de los bancos. En una de sus luminosas conferencias, decía, refiriéndose a este aspecto de la enseñanza:

«Trasformad esas antiguas aulas; suprimid el estrado y la cátedra del maestro, barrera de hielo que lo aísla y hace imposible toda intimidad con él; suprimid el banco, la grada, el anfiteatro, símbolo imperdurable de la uniformidad y el tedio; romped esas enormes masas de alumnos por necesidad constreñidas a oír pasivamente una lección o alternar en un interrogatorio de memoria, cuando no a presenciar desde distancias increíbles ejercicios y manipulaciones de que apenas logran darse cuenta. Sustituid en torno del profesor a todos esos elementos clásicos un círculo poco numeroso de escolares activos, que piensan, que hablan, que discuten, que se mueven, que están vivos, en suma, y cuya fantasía se ennoblece con la idea de una colaboración en la obra del maestro.»

En este expresivo párrafo, que es un haz de profundas y renovadoras ideas, sintetiza el maestro todo su procedimiento educativo. El no se limitó a exponer un plan con bellas palabras, sino que antes de enunciarlo lo practicó. A esto se debe, en gran parte, la fuerza, autoridad y trascendencia de sus doctrinas.

Entre sus muchos trabajos, todos bellos, profundamente interesantes e instructivos,

encontramos uno que titula «Crítica espontánea de los niños en Bellas Artes», que es una eficaz prueba de su procedimiento de enseñanza. Cuenta que, invitados por nuestro ilustre paisano D. Juan Facundo Riaño, a quien D. Francisco llama en materia de arte *notre maître à tous*, para ver unas esculturas que se recibieron en el Conservatorio de Arte, fué con los alumnos de la quinta sección de la Institución, que eran diez o doce muchachos, todos menores de 15 años, los cuales, a pesar de su instrucción en otras materias, desconocían en ésta quizá hasta los nombres de los más célebres escultores. Las obras a visitar, una era de Lucas de la Robbia y otra de Donatello. Relata don Francisco, con su gracia peculiar, las vacilaciones y dudas de los muchachos dejados a su propia observación ante las obras; los comentarios que hacían y sus controversias en términos radicales, para llegar en menos de una hora a determinar perfectamente las características, estilo y modo propio de cada uno de los inspirados escultores. Con este motivo hace originales consideraciones sobre la teoría y la práctica en la enseñanza, declarando «que la teoría auxilia fundamentalmente la práctica, la dirige, la fecunda, hasta la hace posible, pero no la sustituye».

Dejó D. Francisco varios libros de Filosofía, Derecho, Pedagogía, Literatura y Arte; pero donde verdaderamente perduró su espíritu es en la Institución como obra social pedagógica. La consideraba no sólo como «escuela», sino como «orientación». Confiaba, y no se equivocó, que actuaría más como acción social que como centro de enseñanza. Sólo a estos altos fines encaminó su prodigiosa labor. Poseía todas las virtudes que resplandecen en los hombres superiores: austeridad, universalidad, sabiduría, tolerancia, flexibilidad, espiritualidad, amor a sus semejantes, fortaleza, perseverancia... Insigne entre los insignes le llamaba en un trabajo periodístico reciente el ilustre Castrovido. ¡Si España tuviera cinco hombres como D. Francisco Giner, España sería un gran país vivo!

(*El Defensor de Granada*, 18-II-25.)

## LIBROS RECIBIDOS

Zariquiey Alvarez (Dr. R.).—*Contribución al estudio de los Bathysciinae catalanes*.—Barcelona, Museo de Ciencias Naturales, 1924.—Don. del Museu de Ciències.

Jeannel (Dr. René).—*Coleoptères nouveaux de Catalogne*.—Barcelona, Museo de Ciencias Naturales, 1924.—Don. de id.

Borelli (Dr. Alfredo).—*Descrizione del maschio del Belisarius Xambeni E. Sim.*

Barcelona, Museo de Ciencias Naturales, 1924.—Don. de id.

Llongi Navás (S. J.).—*Excursió entomològica al Cabrerres (Girona-Barcelona)*.—Barcelona, Museo de Ciencias Naturales, 1924.—Don. de id.

Idem.—*Insectes de l'excursió de don Ascensi Codina a Castella i Andalusia al juny de 1923*.—Barcelona, Museo de Ciencias Naturales, 1924.—Don. de id.

Arcangeli (Dott. Prof. Alceste).—*Contributo alla conoscenza degli isopodi della Catalogna*.—Barcelona, Museo de Ciencias Naturales, 1924.—Don. de id.

Zulueta (Antonio de).—*La herencia ligada al sexo en el coleóptero *Phytodecta variabilis* (Ol.)*.—Madrid, Museo de Ciencias Naturales, 1925.—Don. del autor.

Domínguez Berrueta (D. Mariano).—*Ante una campaña injusta. Notas para la defensa de la enseñanza oficial, de la libertad de enseñanza y del profesorado de los Institutos Nacionales*.—Avila, Senén Martín.—Don. de id.

Carande (Ramón).—*Sevilla, Fortaleza y Mercado. Algunas instituciones de la ciudad en el siglo XIV especialmente estudiadas en sus privilegios, ordenamientos y cuentas*.—Madrid, «Revista de Archivos», 1925.—Don. de id.

Masriera (Victor).—*Boletín núm. 1 del curso permanente de dibujo agregado a la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio*.—Dos ejemplares.—Madrid, 1925.—Don. de id.