

# BOLETIN DE LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

AÑO XLIX.

MADRID, 31 DE DICIEMBRE DE 1925.

NUM. 789.

## SUMARIO

### PEDAGOGÍA

La concepción democrática de la educación (*conclusión*), por John Dewey, pág. 353.—La enseñanza de las lenguas extranjeras (*continuación*), por Otto Jespersen, pág. 358.—De Pedagogía, por D. Ramón Pérez de Ayala, pág. 370.—La música en la escuela, por D. Rafael Benedito, página 275.—La Psicología y la Paidología según Stanley Hall (*conclusión*), por D. Domingo Barnés, pág. 379.

### INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: D. Francisco Giner, por D. Leonardo Vidarte, pág. 383.—Noticia, pág. 384.—Libros recibidos, pág. 384.

## PEDAGOGÍA

### LA CONCEPCIÓN DEMOCRÁTICA DE LA EDUCACIÓN por John Dewey.

(Conclusión.)

I. Apliquemos ahora el primer elemento de este criterio a un Estado despóticamente gobernado. No hay verdaderamente en esta organización ningún interés común entre gobernantes y gobernados. La autoridad debiera apelar de algún modo a las actividades innatas de los súbditos y poner en juego algunas de sus capacidades. Talleyrand dijo que un Gobierno no podía hacer nada con las bayonetas, sino sentarse en ellas. Esta declaración cínica es, al menos, un reconocimiento de que el lazo de unión no es simplemente el de la fuerza coercitiva. Puede decirse, sin embargo, que las actividades a que se apela son indignas y degradantes, y que la acti-

tud cuyo funcionamiento evoca semejante gobierno es sencillamente la capacidad para el temor. Esta afirmación es verdadera en cierto modo. Pero se prescinde del hecho de que el temor no es necesariamente un factor al que no deba apelarse en absoluto. Lo grave es que se apele *sólo* al temor. Y al evocar el temor o la esperanza de recompensas tangibles, se dejan intactas otras muchas capacidades; o, lo que es peor, se las suscita, pero para pervertirlas. En vez de hacerlas actuar por su propia cuenta, se las reduce a meras servidoras para alcanzar el placer y evitar el dolor.

Esto equivale a decir que no hay un número extenso de intereses comunes; no hay libre juego de avance y de retroceso entre los miembros del grupo social. El estímulo y la respuesta son excesivamente unilaterales. Para tener un gran número de valores en común, todos los miembros del grupo deben tener una misma oportunidad para recibirlos y tomarlos de los demás. Debería haber una mayor variedad de empresas y experiencias en participación. En otros casos, los influjos educarían a unos para señores, y a otros para esclavos. Y la experiencia de cada parte pierde significación cuando se detiene el libre cambio de los varios modelos de experiencia de la vida. Una separación entre las clases privilegiadas y las sometidas impide la comunicación social. Los males que en tal caso afectan también a la clase superior son menos materiales y menos perceptibles, pero igualmente reales. Su cul-



tura tiende a ser estéril, a contraerse para nutrirse de sí misma; su arte degenera en estéril y superficial; su riqueza se convierte en lujo; su conocimiento se super-especializa; sus maneras se hacen más artificiosas que humanas.

La falta del libre y equitativo intercambio que brota de la variedad de intereses compartidos deja sin contrapeso el estímulo intelectual. La diversidad de estímulos significa novedad, y la novedad invita a pensar. Mientras más restringida quede la actividad a unas cuantas líneas definidas— como ocurre cuando las divisiones de clase impiden un intercambio de experiencia—, más tiende a convertirse en una rutina para la clase de condición menos aventajada, y en caprichosa, infecunda y explosiva por parte de la clase que ocupa la posición materialmente afortunada. Platón define al esclavo como aquel que acepta de otro los propósitos que rigen su conducta. Esta condición se produce aun cuando no haya esclavitud en el sentido legal. Aparece siempre que un hombre se consagra a una actividad socialmente útil, pero cuya utilidad no comprende ni le inspira ningún interés personal. Se habla mucho de la organización científica del trabajo. Es una visión estrecha que restringe la ciencia, la que reduce la eficacia de la operación a movimientos de los músculos. La principal oportunidad para la ciencia es el desenvolvimiento de las relaciones de un hombre con su trabajo—incluyendo las relaciones con los demás que en él toman parte—, para contar con su inteligente interés en lo que está haciendo. La eficacia en la producción demanda con frecuencia la división del trabajo. Pero éste degenera en una rutina, si el trabajador no ve las relaciones técnicas, intelectuales y sociales envueltas en lo que está haciendo y se consagra a su trabajo por los motivos proporcionados por tales percepciones. La tendencia a reducir cosas, tales como la eficacia de la actividad y la organización científica a la técnica puramente externa, es una prueba de la unilateralidad del estímulo del pensamiento que se consagra a la dirección de la industria, a los

finés de ella. Porque por la falta de intereses amplios, omnilaterales y equilibrados, no hay estímulo suficiente para que se preste atención a los factores humanos en las relaciones industriales. La inteligencia se estrecha y se constriñe a los factores que conciernen a la producción técnica y comercialización de los artículos. Indudablemente, puede desenvolverse en esta dirección una inteligencia aguda e intensa, pero el fracaso, por no tener en cuenta los factores sociales, no significa menos una ausencia de espíritu y una correspondiente distorsión de la vida emocional.

II. Este razonamiento (cuyo alcance ha de extenderse a todas las asociaciones que carecen de reciprocidad de intereses) nos lleva a un segundo punto. El aislamiento y exclusivismo de un círculo o pandilla pone de relieve su espíritu antisocial. Pero este mismo espíritu se encuentra dondequiera que un grupo tenga «intereses propios», porque éstos le aíslan de toda interacción con los demás grupos, de modo que su propósito prevalente es la protección de lo que ya tiene recibido, en vez de su reorganización y progreso mediante relaciones más amplias. Esto es lo que caracteriza a las naciones que se aíslan de las otras; a las familias que se recluyen en sus preocupaciones domésticas, como si no tuvieran conexión alguna con una vida más amplia; a las escuelas que prescinden de los intereses del lugar y de la comunidad; las divisiones entre ricos y pobres, y cultos e incultos. Lo esencial es que el aislamiento establece la rigidez y la estructura formal de la vida y las ideas estáticas y egoístas dentro del grupo. El que las tribus salvajes consideren como sinónimos extranjero y enemigo no es accidental. Procede del hecho de que han identificado su experiencia con la adhesión rígida a sus costumbres arcaicas. Sobre tal base es enteramente lógico el temor al intercambio con los demás, porque tal contacto podría disolver la costumbre. Ofrecería seguras ocasiones para la reconstrucción. Es un lugar como el de que una vida mental alerta y de expansión es la base de una



ampliación de contactos con el medio físico. Pero el principio se aplica aún más significativamente al campo en que más solemos olvidarlo, o sea el de la esfera de los contactos sociales.

II. *El ideal democrático.* — Los dos elementos que se ofrecen en nuestro criterio se orientan hacia la democracia. El primero significa no sólo los puntos más variados y más numerosos de participación del interés común, sino también una mayor adhesión al reconocimiento del interés mutuo como un factor en el control social. El segundo significa no solamente una más libre interacción entre los grupos sociales (una vez aislados hasta donde la intención puede lograr separarlos), sino también un cambio en el hábito social; su continuo reajuste para afrontar las nuevas situaciones producidas por el intercambio variado. Y estos dos rasgos son precisamente los que caracterizan la sociedad democráticamente constituida.

Desde el punto de vista educativo, nosotros notamos primeramente que la realización de una forma de vida social, en la cual los intereses se compenetran mutuamente y donde el progreso, o reajuste, merezca una consideración importante, hacen a una comunidad democrática más interesante que otras comunidades que han procurado cristalizar en una educación deliberada y sistemática. La devoción de la democracia hacia la educación es un hecho familiar. La explicación superficial es la de que un Gobierno que se apoya en el sufragio popular no puede tener eficacia sino en el caso de que los que eligen y obedecen a sus gobernantes estén educados. Puesto que una sociedad democrática repudia el principio de la autoridad externa, debe encontrar un sustituto en la disposición y el interés voluntarios; éstos no pueden ser creados sino por la educación. Pero hay una explicación más profunda. Una democracia es más que una forma de gobierno; es primordialmente un modo de vida asociada, de experiencia conjunta comunicada. La extensión en el espacio del número de individuos que participan de un interés, de tal modo, que cada individuo

tiene que referir su propia acción a la de los demás, y considerar la acción de los otros como dando pauta y dirección a la suya propia, es equivalente a la supresión de aquellas barreras de clase, raza y territorio nacional, que impiden que el hombre perciba toda la significación y alcance de su actividad. Estos puntos de contacto más numerosos y más variados denotan una mayor diversidad de los estímulos a que un individuo tiene necesidad de responder; señalan, por consiguiente, un premio a la variación en estas acciones; aseguran una liberación de los poderes, que permanecen reprimidos en tanto que las excitaciones a la acción sean parciales, como pueden serlo en un grupo que, en su exclusivismo, suprime y excluye muchos intereses.

La extensión del área de participación y la liberación de una mayor diversidad de capacidades personales que caracterizan a la democracia no son, desde luego, el producto de un esfuerzo deliberado y consciente. Fueron causados, por el contrario, por el desenvolvimiento de modos característicos de la industria y el comercio, de los viajes y emigraciones y de la intercomunicación que surge del dominio de la ciencia sobre las energías naturales. Pero después de una mayor individualización, por una parte, y, por otra, del esparcimiento de una más amplia comunidad de intereses, el sostenerlas y ensancharlas es materia de un esfuerzo deliberado. Es indudable que una sociedad a la cual sería fatal la estratificación en clases separadas debe procurar que las oportunidades intelectuales sean asequibles a todos en condiciones iguales y fáciles. Una sociedad dividida en clases, no necesita preocuparse sino de la educación de sus elementos directivos. Una sociedad movilizadada, llena de canales para la distribución de todo cambio que pueda ocurrir en cualquier parte, tiene que procurar que todos sus miembros sean educados en la iniciativa personal y en la adaptabilidad. De otro modo, se verá abrumada por los cambios a que se vea sometida, y cuya significación o cuyas conexiones no per-



cibe. El resultado será una confusión, en la cual unos pocos solamente se apropiarán los resultados de las actividades de los demás, ciegas y externamente dirigidas.

III. *La filosofía educativa platónica.* En el resto de esta obra se procura hacer explícitas las implicaciones de las ideas democráticas en la educación. En lo que resta, consideraremos las teorías educativas que se han desenvuelto en tres épocas, cuando el alcance social de la educación era especialmente conspicuo. La primera que debemos considerar es la de Platón. Nada pudiera mejor expresarla que el hecho de que una sociedad es establemente organizada cuando cada individuo hace aquello para lo cual tiene natural aptitud, de tal modo que sea útil para los otros (o contribuya al conjunto a que pertenece), y que la tarea de la educación consiste en descubrir estas aptitudes y adiestrarlas progresivamente para el uso social. Mucho de lo que luego se ha dicho está tomado de lo que Platón fué el primero en enseñar conscientemente al mundo. Pero ciertas condiciones que no podía él controlar intelectualmente le llevaron a restringir estas ideas en su aplicación. Nunca llegó a alcanzar una concepción de la pluralidad indefinida de las actividades que pueden caracterizar a un individuo o a un grupo social, y limitó, por consiguiente, su visión a un número limitado de *clases* o capacidades, y de combinaciones sociales.

El punto de partida de Platón es que la organización de la sociedad depende últimamente del conocimiento del fin de la existencia. Si no conocemos su fin, estaremos a merced del accidente y del capricho. Sólo conociendo el fin, el bien, tendremos un criterio para decidir racionalmente qué posibilidades pueden ser promovidas, y qué combinaciones sociales han de ser ordenadas. No tendremos ninguna concepción de los límites propios y de la distribución de las actividades—lo que él llamó justicia—como un rasgo de la organización individual y social a la vez. Pero, ¿cómo había de ser alcanzado el conocimiento del bien final y permanente? Al

referirnos a esta cuestión, llegamos al obstáculo, al parecer insuperable, de que tal conocimiento no es posible salvarlo en un orden social justo y armonioso. Por todas partes, el espíritu se ve distraído y desviado por falsas valoraciones y falsas perspectivas. Una sociedad desorganizada y facciosa establece un gran número de modelos y normas diferentes. En tales condiciones es imposible para el individuo alcanzar la consistencia del espíritu. Sólo un conjunto completo es enteramente autoconsistente. Una sociedad que se apoye en la supremacía de un factor sobre los demás, independientemente de sus aspiraciones racionales o proporcionadas, descentra inevitablemente el pensamiento. Premia ciertas cosas y censura otras, y crea un espíritu cuya aparente unidad es necesariamente forzada y perturbada. La educación procede últimamente de los moldes proporcionados por las instituciones, las costumbres y las leyes. Solamente en un Estado justo podrán tales moldes proporcionar la educación adecuada; y sólo aquellos que tienen el espíritu bien entrenado serán capaces de reconocer el fin y el principio ordenado de las cosas. Parece que nos encontramos cogidos en un callejón sin salida. Sin embargo, Platón sugirió una. Unos cuantos hombres, filósofos o amantes de la sabiduría, pueden aprender por el estudio un bosquejo, al menos, de los moldes o normas propios de la verdadera existencia. Si un poderoso legislador formase un Estado según esas normas, podría ser conservada entonces su regulación. Se podría dar una educación que tamice a los individuos, descubriendo para qué sirve cada uno, y proporcionando un método para asignar a cada uno el trabajo de la vida para la cual su naturaleza está adaptada. Haciendo cada uno su propia parte y no transgrediéndola nunca, deberá mantenerse el orden y la unidad del conjunto.

Sería imposible encontrar en ningún esquema de pensamiento filosófico un reconocimiento más adecuado, por una parte, de la significación educativa de las combinaciones y relaciones sociales, y, por otra, de la dependencia que, respecto de ellas,



tienen los medios utilizados para educar a la juventud. Sería imposible encontrar un sentido más profundo de la función de la educación en el descubrimiento y desenvolvimiento de las capacidades personales y adiestradas, de modo que puedan ponerse en contacto con las actividades de los demás. Sin embargo, la sociedad en la que se defendieron estas teorías era tan poco democrática, que Platón no elaboró ninguna solución para el problema, cuyos términos había visto claramente.

Aun cuando afirmó con énfasis que el lugar del individuo en la sociedad no debía ser determinado por el nacimiento o la riqueza, sino por su propia naturaleza, tal como la descubre el proceso de la educación, no tuvo la percepción de la personalidad única y exclusiva de cada individuo. Para él, los individuos se clasifican, naturalmente, en clases, y sólo en unas cuantas. Por lo tanto, la función de comprobación, cernido y destacamiento de la educación, sólo nos mostrará a cuál de las tres clases pertenece un individuo. No habiendo el reconocimiento de que cada individuo constituye su propia clase, no habría tampoco la comprobación de la variedad infinita de las tendencias activas y de las combinaciones de tendencias de que es capaz un individuo. Habría solamente tres tipos de facultades o poderes en la constitución de los individuos. De aquí que la educación alcanzara pronto un límite estático en cada clase, porque sólo la diversidad establece el cambio y el progreso.

En algunos individuos dominan los apetitos naturalmente, por eso son clasificados entre las clases obreras y comerciales, que expresan y satisfacen las necesidades humanas. Otros revelan, mediante la educación, que por encima y sobre los apetitos tienen una disposición generosa, expresiva y resueltamente valerosa. Se convierten en ciudadanos, súbditos del Estado; lo defienden en la guerra, y son sus guardianes internos en la paz. Pero su límite está fijado por su falta de razón, la cual es una capacidad para apoderarse de lo universal. Aquellos que la poseen son capaces del más elevado género de educa-

ción, y se convierten a veces en los legisladores del Estado, porque las leyes son los universales que controlan la experiencia particular. Así, no es verdad que en el intento, Platón subordinase lo individual al conjunto social. Pero sí es verdad que la falta de percepción de la singularidad única de cada individuo, su inconmensurabilidad con los otros, y, consiguientemente, el no reconocer que la sociedad puede cambiar y ser, no obstante, estable, y su doctrina de las capacidades limitadas y de las clases, suscitan como efecto indudable la idea de la subordinación de la individualidad.

No podemos superar la convicción de Platón de que el individuo es feliz y la sociedad está bien organizada cuando cada individuo se consagra a las actividades para las cuales está naturalmente dotado, ni su otra convicción de que la función primaria de la educación consiste en descubrir estas dotes a los ojos del mismo sujeto que las posee, y entrenarlo para su utilización eficaz. Pero el progreso del conocimiento nos ha hecho ver la superficialidad de Platón, al amontonar a los individuos y sus capacidades originales en unas cuantas clases bien separadas; nos ha enseñado que las capacidades originales son indefinidamente numerosas y variables. No es sino señalar el otro aspecto de este hecho el decir que, en la medida en que una sociedad se hace democrática, la organización social significa utilización de las cualidades específicas y variables del individuo, y no una estratificación por clases. Aunque esta filosofía educativa fuese revolucionaria, no fué menos esclavizada por los ideales estáticos. Platón pensaba que el cambio o la alteración mostraba un flujo ilegal, que la verdadera realidad era inmutable. De aquí que, aun cuando él cambiaría radicalmente el estado existente de la sociedad, su aspiración fué construir un Estado en el cual el cambio no tuviera luego lugar. El último fin de la vida está fijado; si se diese un Estado trazado con este fin a la vista, ni aun los menores detalles podrían ser alterados. Aun cuando pudieran no ser importantes en sí mismos,



habituarian el espíritu del hombre a la idea de cambio y ser por esto disolventes y anárquicos. El fracaso de esta filosofía se revela en el hecho de que no podría confiar en mejoramientos graduales de la educación para producir una más perfecta sociedad, la cual mejorase, a su vez, la educación, y así sucesivamente. La educación correcta no podría nacer hasta que no existiese un Estado ideal, y después que la educación se hubiese consagrado enteramente a su conservación. Para la existencia de este Estado, habría que confiar en algún accidente feliz, por el cual la sabiduría filosófica coincidiera felizmente con la posesión del Poder legislador del Estado.

### LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

por Otto Jespersen (1)

Profesor en la Universidad de Copenhague.

(Continuación.)

También creo que tiene importancia pedagógica que sea correcto lo que se enseña. Y aquí abordamos uno de los puntos en que se manifiestan los malos resultados del sistema de frases inconexas: es muy fácil que éstas salgan forzadas, y hasta incorrectas. Pueden encontrarse algunos ejemplos en el ejercicio ya citado en la página 12, donde la frase «For whom do you make this bed?» no es nada buen inglés y donde «A great deal of books» es un error craso, en lugar de «A great many books» (muchos libros). En realidad, es más fácil escribir en una lengua extranjera, un trozo seguido, sobre algo que nos interesa, que no construir media docena de frases inconexas para comprobación de unas cuantas reglas de gramática, sin emplear más palabras que las que los alumnos ya conocen. Como impropias, si bien no positivamente incorrectas, recuerdo frases como las siguientes, y es fácil a cualquier persona encontrar muchas idénticas. «*Tie. Do not tie. Fetch. Do not fetch. Give. Do not give.*» (Ate. No ate. Busque. No bus-

que. Dé. No dé.) Consideradas como pensamientos, son ideas incompletas, expresadas a medias. Como lengua, son también muy problemáticas; preguntas como «*Do I take?*» (¿Tomo?) piden el necesario conocimiento del «qué» y del «cuándo». Estos fragmentos de oraciones no se oyen nunca en la vida real.

Finalmente, frases de este género dan al alumno una noción completamente equivocada de lo que es el lenguaje en general y de la relación que existe entre los diferentes idiomas. Fácilmente tendrá la impresión de que el lenguaje es una colección de palabras absolutamente aisladas e independientes, y que debe existir una palabra correspondiente en su lengua materna para cada nueva palabra extranjera que aprende. Estas palabras se mezclan entonces sin ningún objeto, según ciertas reglas dadas un poco a modo de rompecabezas, lo cual estuvo muy de moda hace unos cuantos años. Al error cometido por este procedimiento le llama Sweet el error aritmético, ya que se toma a las lenguas como colecciones de unidades donde el orden de las partidas y de los factores no tiene importancia. Todo lo que es idiomático en la lengua queda puesto de lado, al menos temporalmente, sin que se tenga en cuenta el hecho de que las expresiones más indispensables las constituyen con frecuencia aquellos grupos ilógicos que no se pueden construir meramente con palabras ni con reglas de gramática, expresiones como éstas: *What's the matter? I couldn't help laughing. Serve you right. Ça va sans dire. Ça y est. Voilà qui est drôle. Wie spät haben Sie? Wer ist jetzt an der Reihe? Sie sind dran. Was ist deen los?* Donde el inglés dice con detalle *ring the bell*, el francés tiene la expresión abreviada *sonnez*, etc., etc. Cuando el alumno no coge muchas de estas expresiones lo antes posible, sino que sigue traduciendo durante años grupos de palabras del tipo aritmético hasta saber manejar bien todas las reglas de la gramática, el resultado es que, cuando le dejan entregado a sus propios recursos, lo que hace es coger cada una de las palabras de cualquier frase inglesa con

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.



que tropieza y traducirla literalmente a la lengua que pretende hablar. (1)

Así llegamos a oír cosas tan disparatadas como *Ich konnte nicht helfen zu lachen*.

Es la gramática la que desempeña el papel principal. Un informe muy característico, presentado por cierto profesor, dice: «En el curso del año escolar dimos todo lo referente a morfología hasta la tercera clase de verbos». La razón de ser de cada oración está sencillamente en su valor para los ejercicios de gramática, de modo que al leer ciertos libros, se tiene a veces la impresión de que los franceses deben ser personas muy metódicas, que hablan un día exclusivamente en futuro; otro, en pretérito perfecto, diciendo las cosas más inconexas, sólo con objeto de poder emplear todas las personas del tiempo que en un momento dado les preocupa como asunto de conversación, mientras que con escrupuloso cuidado dejan el empleo del subjuntivo para el año siguiente.

Ahora bien, por desgracia, aunque todo este sistema sea planeado para practicar la gramática, no se consigue el objeto con esos ejercicios demasiado sistemáticos. Los alumnos presienten qué es lo que tienen que emplear en un determinado ejercicio, y lo emplean allí mecánicamente; pero no aprenden a trasladarlo a otras combinaciones, de modo que, si tienen que emplear de pronto un futuro en un ejercicio hecho para pluscuamperfecto, hay mucho peligro de que el tal futuro se parezca mucho a un pluscuamperfecto; cuando los alumnos están practicando las terminaciones de la cuarta declinación, y aparece inesperadamente una palabra de la tercera declinación, es muy difícil obtener que la declinen correctamente, sin reminiscencias de la cuarta clase, etc. Leí una vez un artículo pedagógico, creo que de un profesor alemán, que había descubierto que la razón de que apareciesen con frecuencia tan malos ejercicios escritos en la-

tín era que los alumnos tenían que aplicar varias reglas de sintaxis en la misma oración; si las oraciones estuviesen dispuestas de modo que cada una no incluyese más que un caso gramatical, pronto se vería brillar a los alumnos. Realmente, ¡qué agradable sería la vida, si estuviese dispuesta de manera que las dificultades apareciesen cada una a su vez!

Como antes hicimos notar, se atiende muy poco a lo que es idiomático, y los extranjeros construyen con frecuencia frases que nunca se le ocurrirían a un natural del país, aunque no se les pueda encontrar «errores» positivos. Muchas de las frases francesas y alemanas de nuestros libros de texto tendrán seguramente el mismo tono de falsedad a los oídos de un natural que tienen, a los de un inglés, muchas de las frases que se encuentran en los libros de lectura ingleses publicados en el extranjero.

Los elementos idiomáticos de una lengua guardan estrecha relación con las características del estilo, y, desde este punto de vista, también nuestros libros de texto están bastante mal hechos; porque algunas palabras que pertenecen al estilo elevado, o exclusivamente al poético, aparecen mezcladas con palabras de uso familiar desde el principio del primer libro de lectura, sin ninguna advertencia al alumno para que no las emplee. Un extranjero que quiera aprender el inglés debe emplear, desde luego, palabras como *grief, sorrow*; pero le conviene aplazar el conocimiento de la palabra *woe*; de otro modo podrá ponerse en ridículo diciendo: *It was a great woe to me. Unwilling* es más necesaria que *loth; wash*, más necesario que *lave*; *lonely* o *forsaken*, más que *forlorn*, etc. Pero, precisamente en una de las primeras páginas del libro inglés de lectura de Listov, que está escrito para principiantes, encontramos: *I bid him go*, que es a la vez anticuado, duro y libresco (en lugar de *I told him to go, I asked him to go* o *I ordered...*) y en el mismo libro se da preferencia a *foe* en lugar de *enemy*. Y en algunos libros de texto inglés, el raro *commence* en lugar del natural *begin*; en la

(1) Un ejemplo muy cómico de error aritmético es el siguiente letrero que se ve en Copenhague:

*Stövle—og skomager.*

*Boot—and shoemaker.*

*Botte—et cordonnier.*



misma forma, el inusitado *purchase* toma el lugar del corriente *buy*. La única razón que se me ocurre es que las palabras corrientes e indispensables siguen declinaciones y terminaciones irregulares.

Al principiante deben interesarle solamente las palabras de uso común; no debe tener nada que ver con el vocabulario de la poesía, ni siquiera de la prosa más elevada, que, como todo lo superfluo, es perjudicial, porque recarga la memoria y estorba a la perfecta familiaridad con lo que es más necesario. Además, no podrá tener el alumno la noción exacta de la expresión lingüística de la poesía y de la prosa elevada cuando su adelanto le permita leer los buenos escritores; porque desde la primera lección del idioma de referencia aprendió las expresiones literarias al lado de las frases de la prosa común y de la conversación corriente. Pero hasta de las palabras que no pertenecen al lenguaje literario, muchas deben dejarse resueltamente para más tarde, con objeto de dar lugar a las palabras más necesarias, las cuales han de aprenderse de manera que siempre las tengamos a mano sin la menor vacilación. En el método ilustrado de miss Goldschmidt (bastante usado hoy fuera de su país, Dinamarca, y que merece en gran parte la popularidad y estimación que ha logrado) encuentro, por ejemplo, nada menos de 58 palabras para las prendas más o menos íntimas de la ropa femenina; y cuando, en el mismo libro, bajo el epígrafe *cuisine*, encuentro 46 palabras, entre otras, *bouilloire, tamis, passoire, pelle à main, puisoire, lavette, canelle, évier, coquetier, écumoire, entonnoir, pilon, râtelier, râpe, billot, manne*, no puedo por menos de sentirme hondamente agradecido por que nunca se me haya fastidiado para aprenderlas; creo que me he arreglado bastante bien en París y en otras partes hablando francés, y que he podido leer en muchos libros franceses, ignorando todos estos términos técnicos. Pero tengo además la firme seguridad de que no me hubiera ido tan bien en la conversación y no habría podido leer tan fácilmente el francés si mi vocabulario se limitase al que

corresponde a las ilustraciones de miss Goldschmidt.

El sistema usual de enseñar la gramática envuelve también una cantidad de palabras que no han de emplearse. Hay pocas palabras que tengan más a punto, hasta los alumnos más estúpidos de francés o de inglés, que *louse* (piojo), y la razón es que el plural, lo mismo de *pou* que de *louse*, tiene algo que se aparta de la generalidad. Porque el solo hecho de que la terminación de una palabra caiga fuera del modelo común hace que se la tenga que aprender con vistas a la pretendida perfección absoluta. Así tuvimos que aprender en la escuela la cantilena: *amussis, ravis, sitis, tussis, vis*, y casi seguro también: *febris, pelvis, puppis, restis, turris, securis*, donde *vis vim* (quizás también *sitis sitim*) hubiera bastado; las otras palabras (que quieren decir regla, ronquera, cuerda) tengo la seguridad de que nunca aparecen en lo que leemos de literatura latina, y por lo que hace a las últimas, sería completamente igual si las hubiéramos dejado con el acusativo en *em*, en el caso de que tuviéramos que emplearlas en un ejercicio expresamente preparado. Había, además, la *cantilena larga*, la que todos teníamos tanto orgullo en decir de carrerilla y sin pestañear: *amnis, axis*, etc., y que indudablemente nos costó a todos unas cuantas horas de trabajo antes de lograr tenerla bien metida en la cabeza. De las palabras que contenía, por lo menos, *scrobis, sentis, torris, vectis*, eran completamente inútiles para nosotros. Sin contar con que si, por maravillosa casualidad, tropezásemos con alguna de ellas en el curso de nuestras lecturas, era seguro que nos acordaríamos de que la palabra aquélla figuraba en la cantilena larga; pero el por qué estaba allí, o su significación, probablemente lo habríamos olvidado del todo. El caso es que no nos hacía ninguna falta; porque había mil probabilidades contra una de que, para entender el texto de referencia, no tenía la menor importancia recordar que la palabra era del género masculino. No deja de ser interesante añadir que algunas de ellas pueden ser también del género femenino:



los romanos antiguos no eran siempre tan pedantes como pretenden los profesores de latín. Sweet escribe: «En la gramática alemana empecé con la palabra *Hornung*, febrero, dada como excepción a la regla de que los substantivos en *ung* son femeninos, y durante muchos años ninguna palabra alemana me fué más familiar, excepto quizás *petschaft*, sello, cuyo conocimiento hice por el mismo tiempo y de la misma manera. Pero hasta el día de hoy no puedo recordar haber tropezado con ninguna de estas palabras en ningún libro alemán moderno, y menos haberlas oído nunca en la conversación, ya que *Hornung* es hoy día enteramente desusado, a no ser en algunos dialectos de Alemania. En fin, al empezar la gramática superior encontré ese término, por primera vez en mi vida, en una poesía de Walther von der Vogelweide; pero, por entonces, ya había olvidado todo lo estudiado sobre el asunto» (1).

En la mayor parte de las gramáticas inglesas para extranjeros, la palabra *caiman* desempeña un papel tan importante, que los niños jamás podrán olvidarla, y sólo porque no es *Caimen* en plural; por el mismo sistema se explica cuidadosamente a los alumnos que *die*, cuando significa «un troquel para acuñar dinero», tiene el plural *dies*; pero es poco probable que uno, entre mil alumnos, tenga alguna vez que emplear tal palabra en este sentido; véase la observación de Storm sobre *travail*, citada más adelante.

Afortunadamente, en los últimos años, se han eliminado ya de los libros de texto muchas cosas de este género; pero queda todavía mucho que escardar.

*La gramática en la enseñanza de las lenguas extranjeras.*—Llegamos al momento de abordar francamente la cuestión del método que debe seguirse para enseñar a los alumnos la Gramática de la lengua extranjera. Al empezar la exposición de este asunto, me place hacer la siguiente cita de N. M. Petersen (*Sproghundskab i Norden*, Colección de Obras, Copenhage, 1870, ii. 297-8):

«En punto a método, debe abandonarse por completo el artificial, sustituyéndolo por otro más natural. Según el método artificial, lo primero que se hace es poner en manos del muchacho una gramática, para que se la trague toda, bocado a bocado, porque todo está hecho pedazos; se le llena de fórmulas que no tienen nada que ver unas con otras ni con ninguna otra cosa de este mundo...; se le llena de palabras, de las cuales sólo la mitad aparece alguna vez en lo que lee, y otras, nunca. ¡Qué viejas son las quejas contra este sistema perverso! ¡Cuántos suspiros no ha ocasionado, cuántas deformidades no ha producido! En cambio, el método natural de aprender las lenguas es todo práctico. Es el mismo procedimiento por el que adquirimos nuestra lengua materna. El alumno, puesto en contacto con los elementos, los absorbe, como quiendice, en su alma, en toda su integridad, antes de poder conscientemente separar y distinguir las diferentes partes y sus relaciones particulares; forma oraciones completas sin saber cuál es el sujeto ni cuál el atributo; va enterándose gradualmente de lo que tiene que dar a cada parte de la oración, de sus terminaciones correctas, sin saber nada de tiempos ni de casos... La consecuencia lógica de todo ello es que, para enseñar las lenguas a un niño de 10 ó 12 años, no se puede empezar por la gramática. Durante los primeros años sólo debe dársele en la escuela los materiales; tiene que recoger experiencias (es el mayor encanto para un niño), pero no meditar acerca de ellas.»

Hace más de medio siglo que N. M. Petersen pronunció estas palabras de oro, y todavía vive y florece la antigua enseñanza de la gramática, con sus galimatías y sus reglas y excepciones, *esa costumbre profundamente estúpida de enseñar gramática a los niños*, como la llama Heriberto Spencer. Pocos muchachos de nuestras escuelas de los que hayan estudiado alemán durante varios años podrán relacionar, por ejemplo, *um* con el caso correspondiente sin vacilar; pero aun serán menos los que no sepan decir de carretilla como loros *durch für gegen ohne um y wider*. Sin

(1) Sweet, *Practical study of language*, p. 110.



embargo, lo extraño es que este fenómeno, siempre presente, no haya llevado todavía a la gente a reconocer que estas listas gramaticales no valen más que aquellas otras de los niños: a la una, andaba la mula; a las dos, la coza; a las tres, los tres hijitos de San Andrés (1).

Y, claro es, las fórmulas aprendidas de carretilla pertenecen también a la categoría de galimatías. «Siempre habrá que dar fórmulas, pero nunca deberán aprenderse de memoria a manera de cantilenas» (N. M. Petersen). La estupidez y la carencia de pensamiento se encuentran a sus anchas en esta continua repetición de palabras como simples palabras, es decir, palabras sin la menor asociación mutua, sin estar relacionadas formando oraciones. Pensad en los miles de muchachos y de muchachas que repiten una y otra vez: *mourir, mourant, mort, je meurs, je mourus*, y preguntad cuántos de ellos, y aun de los profesores, se fijaron jamás en que la última forma es realmente imposible (por lo menos en las conversaciones de esta vida) (2). El tanto por ciento no será de seguro muy grande.

Y cuando filólogos concienzudos, como Ayer y Sachs, dan formas imperativas como *nais, naissons, naissez*—¡nace!, ¡¡nazcamos!!, ¡¡¡naced!!!—, no podemos negar que sentimos la tentación de exclamar: «¡die gelehrten, die verkehrten!» Claro es que no pretendemos suprimir formas como *je mourus* (3); lo que está mal es el sistema. Condono *vivre, vivant, vecu, je vis, je vecus*, lo mismo que *mourir*, etc., aun admitiendo que ninguna de estas formas deje

(1) La única cosa de gramática que tal vez fuera razonable aprender de carretilla son los numerales.

(2) Se cuenta que un dialectólogo sueco que andaba de excursión para investigar la extensión con que se empleaba la forma fuerte *dog* (mori), preguntó a un aldeano: «¿Ustedes aquí, en el pueblo, dicen *jag dog* o *jag döde*?» El aldeano no era gramático; contestó sensatamente: Bueno, en general, nosotros, cuando estamos muertos, no decimos nada.

(3) Kr. Nyrop me dice que encontró «*Mais je mourus hier*» en Mairé, *La Silvanire*, v. 2, 175, y yo mismo tropecé con ello en un cuento de Zola sobre las sensaciones experimentadas por una persona enterrada viva, a consecuencia de una muerte aparente: pero ello no hace que la forma sea más «viva».

de tener, en absoluto, sentido. Y la razón por la que rechazo este método de enseñar las lenguas es porque no conduce, ni puede conducir, al objeto que se pretende. El mayor absurdo, el que debemos combatir a todo trance, es ese empleo de palabras inconexas con fines gramaticales, que prospera en todos nuestros libros de texto.

Muchas veces me he divertido haciendo una especie de examen a personas mayores (no filólogos) sobre las cosas que recordaban de la enseñanza recibida en la escuela cuando estudiaban las lenguas extranjeras. Lo corriente es que no tengan la menor idea, por ejemplo, del caso que rige una preposición dada; pero la cantilena en que figura la saben todos de memoria. Muchos saben también fragmentos como *der buchstabe, der friede, der funke...* o *das amt, das ass, das bad, das bild, das blatt...*, pero no es fácil que den respuesta para qué han aprendido estas cosas y para qué se decía que servían. Así es que tales cantilenas no tienen la menor utilidad práctica.

Tales cantilenas podían disponerse fácilmente de manera — aunque parece que nadie lo ha hecho así — que diesen alguna idea del objeto con que se reúnen expresamente aquellas palabras; por ejemplo, cuando se dice *durch das Zimmer, für, gegen...*, o *durch für... um wider mich, o das amt, die ämter, das ass...*, o *das amt, ämter, bäder, bilder...*

Pero se me figura que aun en esta forma perfeccionada tienen las cantilenas gramaticales muy escaso valor, precisamente porque acostumbran a los alumnos a aprender y a decir cosas de carrerilla, sin pensar; son restos de la vieja pseudopedagogía, en la que un profesor de cualquier materia quedaba contento si el alumno «sabía la lección», es decir, si podía repetir las palabras del libro, y en que nunca se trataba de entender nada ni de otros modernismos semejantes.

Las expresiones «vivas» y «muertas» se emplean mucho hablando de lenguas y de palabras; pero quienes las emplean no se dan siempre el trabajo de considerar cuál es el verdadero sentido de estos calificati-



vos. Una lengua sólo vive y sólo puede vivir en el espíritu de una persona, y el que viva allí quiere decir que sus partes componentes están para ella asociadas a ciertas ideas que se le ocurren cuando oye las palabras, las cuales, a su vez, evocan las correspondientes palabras cuando pretende expresarlas o cuando quiere precisarlas con toda claridad. Pero las ideas no existen ni pueden existir si no es en combinaciones; un pensamiento absolutamente aislado equivale a la nada. Lo mismo pasa con las palabras; si se las quita de su ambiente natural, se atrofian y dejan de desempeñar la función usual de palabras, es decir, de representar ideas. Así que las palabras aisladas, como se ven en las listas y en los paradigmas, son como sombras o cadáveres de palabras. Probad a decir seguidas las palabras «joya, piedra, col, rodilla, mochuelo, juguete, piojo» y veréis que ni una sola imagen completa se presenta a vuestro espíritu; pero lo mismo ocurre cuando decís la lista francesa *bijou, caillou, chou, genou, hibou, joujou, pou*. Esta, lo mismo que *amo, amas, amat, amamus, amatis, amant* y todas las demás, por la ley psíquica fundamental de la vida del lenguaje, sólo son cantilenas huecas y nada más que eso. Ahora vemos la razón psicológica por la que pueden escribir personas sensatas en sus libros frases como *je mourus*, o la completamente análoga «Wir sind nicht hier». Mientras que el espíritu está ocupado con una palabra considerada simple fenómeno gramatical, el poder normal de esa palabra de evocar ideas se encuentra necesariamente muy atenuado.

Además, el aislamiento de las palabras para fines gramaticales puede llevarnos a equivocaciones positivas. Primero se enseña a los alumnos cuidadosamente en la gramática que «nadie» en francés es *ne personne*, y «nunca», *ne jamais* (1), y más adelante se corrige como una falta grave cuando escriben *ne personne parlait* o *il*

*ne jamais parle*, faltas que nunca se habrían dado si a los alumnos no se les hiciera aprender la fórmula equivocada. En el francés moderno, «nadie» es *personne*, y «nunca» *jamais*, lo mismo que «no» es *pas*, etc. *Ne* sólo existe en relación con un verbo, y el alumno no lo debía ver ni aprender más que en su medio natural; fuera de aquella relación, tiene tanto de palabra como *in* (en *incapaz, invariable*, etcétera). La regla para su empleo puede enunciarse abreviadamente de esta manera: se coloca antes del verbo, si la oración es realmente negativa, y, con frecuencia también, si sólo es negativa a medias (con lo que quiero decir en los casos, bien conocidos, después de *empêcher, craindre*, los comparativos, etc., donde *ne* está a punto de desaparecer de la lengua francesa viva, y donde, después de las últimas disposiciones oficiales, podemos permitirnos no insistir demasiado en la enseñanza de tales reglas) (1). De la misma manera, es falso enseñar a los niños que «yo» es *je*, «tu», *tu*; en realidad, es *moi, toi*; pero ya se sabe que «yo voy, tu vas» es *je vais, tu vas*; lo que no debe hacer la gramática es separar cosas que la práctica quiere que estén unidas.

Pero las palabras, cuando están colocadas en sus relaciones naturales, muestran su vitalidad de diversa manera, además de evocar las ideas precisas; tienen otro poder, que también pierden cuando se encuentran aisladas, es decir, el poder de originar relaciones nuevas sobre la base de las antiguas. Cuando yo haya reproducido con frecuencia un cierto tipo de formación de palabras o de construcción de oraciones, quedará como formando parte de mi mecanismo mental, de tal modo, que inconscientemente haré algo nuevo (inventaré una palabra nueva, construiré una frase nueva) por el mismo modelo, según la «analogía» de lo que ya sé, siempre que me

(1) Los puntos suspensivos que separan en el libro impreso las dos palabras desaparecen en la dicción oral; de modo que no tienen el menor valor para los alumnos.

(1) Las antiguas palabras «accesorias» son hoy día las más importantes; en realidad, las únicas importantes, ya que *pas du tout*, etc., donde no hay verbo, está reconocido en absoluto, y frases como *Je veux pas* se van haciendo cada vez más usuales en el lenguaje familiar.



haga falta, enteramente como el niño inglés, que ha oído muchas veces superlativos como *hardest* (el más duro), *clearest* (el más claro), *highest* (el más alto), etc., no necesita ninguna regla para poder construir él mismo formas como *purest* (el más puro), *ugliest* (el más feo), *dirtiest* (el más sucio), y que, en el momento de emplearlas, no podría, ni aun haciendo un grande esfuerzo de memoria, saber si ha oído alguna vez esa forma y sólo la repite, o si es él quien está creándola sin haberla oído antes— y, de ser lo último, si está creando algo que otros crearon ya antes, o si es realmente la primera vez que se emplea tal palabra en aquel idioma—; esto es lo que ocurre a cada momento dondequiera que se hablen lenguas humanas (1). Un inglés ha oído tantas veces, y repetido, frases como «Give the man your hand» (dé la mano al hombre), «I gave the boy a whipping» (di al muchacho una zorra de azotes), «He gave his sister an apple» (él dió una manzana a su hermana), que, inconscientemente, forma otras frases del mismo tipo en que el complemento indirecto precede siempre al directo por un proceso que, aun haciendo caso omiso de esta terminología gramatical, y con exclusión de toda regla, le llevaría insensiblemente a decir, por ejemplo: «Will you give your father the money?» (¿dará usted el dinero a su padre?) Un francés, instintivamente, diría: «Veux-tu donner cet argent à ton père?», porque en todas las oraciones que conoce por experiencia ha visto siempre el «dativo» expresado por la preposición *à* después del complemento directo.

Pero, ya que esto ocurre así en virtud de leyes psicológicas inviolables, no es aplicable exclusivamente a la lengua materna, sino también a las lenguas extranjeras que aprendemos más tarde. No podremos evitar que inconscientemente vayan formándose tipos o modelos para luego servir de norma cuando hacemos uso de una lengua extranjera, desde que concurren las

(1) Véanse mis observaciones sobre «schaffende, und erhaltende analogiebildung» en Techmer's *Internat. Zeitschr. f. allgem. Sprachwissenschaft.*, iii (1887), p. 191 y siguientes.

condiciones necesarias para esa formación típica. Si al aprender el inglés un danés ha oído con frecuencia (o leído) y (principalmente) empleado combinaciones como *up here, in here, in there, out there*, dirá con absoluta naturalidad *down there* cuando quiere expresar este pensamiento; no le hace ninguna falta aprender antes una regla que le diga que *here* y *there*, en combinación con otros adverbios de lugar, van siempre al final. La verdad es que, al hablar o al escribir una lengua extranjera, empleamos muchas reglas que no hemos visto formuladas nunca, y, lo que es más, hasta reglas que nunca fueron conscientemente formuladas por ningún gramático. Que al manejar los elementos de la lengua extranjera no tengamos la misma seguridad que con la lengua materna, se debe, en parte, a que las condiciones no son tan favorables, y, en parte, a que nuestra lengua materna actúa como obstáculo, por la tendencia que tiene a entrometerse en todas las ocasiones, induciéndonos a construir frases según *su* modelo.

Pero las condiciones para esta actividad mental inconsciente de nuestros alumnos se facilitan mucho si logramos que cada oración actúe sobre ellos en la lengua extranjera de una manera completa y se convierta en propiedad suya, quedando la lengua materna relegada al último plano. Y, aunque no sea posible hacer que nuestros alumnos tropiecen con las formas de la lengua extranjera tantas veces como el niño que va aprendiendo su lengua materna, puede atenuarse, sin embargo, esto mucho, inconscientemente, adoptando en nuestra enseñanza un sistema mejor, de modo que el aprender el idioma no dependa tanto del acaso, como ocurre cuando los niños aprenden a hablar, ya que tenemos la ventaja de que nuestros alumnos son mayores y tienen otro desarrollo, y de que contamos con la ayuda de la lengua escrita e impresa.

Muchos de los ejercicios de trasposición antes indicados son esencialmente gramaticales; pero pueden encontrarse con facilidad otros muchos ejercicios con los que de un modo sistemático cabe estimular la tendencia natural para la formación de



tipos o series. Conjugar un verbo de principio a fin es de lo más pesado que puede darse, pero este ejercicio se hace en seguida más interesante y más provechoso si cogemos una oración entera. Por ejemplo, el profesor puede escribir en el encerado una oración, como «Je donne un sou à Alfred» y hacer que los alumnos la conjuguen en todas las personas. Al principio, podría escribir también todas las formas del verbo, una debajo de otra, no para que se las aprendan de memoria, sino solamente para dar un esquema que los alumnos han de rellenar, poniendo antes del verbo los pronombres que corresponden, y después, *un sou à Alfred*. El paso inmediato es hacer que los alumnos empleen otras palabras en lugar de *un sou* y *Alfred*, de manera que el alumno A dice, por ejemplo: *Je donne un centime à Paul*. B: *tu donnes un franc à Jean*. C: *il donne un livre à papa*. D: *nous donnons des poires à l'épicier*, etc. Así, en realidad, lo que los muchachos tienen que hacer es encontrar palabras nuevas para poner (¡han de tener sentido!); de manera que ello se convierta en una especie de juego en el que se da un repaso de vocabulario como se ha indicado antes, pero practicando al mismo tiempo las formas del verbo. Si ocurre que un alumno diga, por ejemplo, *ils donnent deux cerises à le maître*, el profesor debe decir la oración con el debido *au* y hacer que la repita en esta forma sin reñirle, si no, debe pararse a dar una larga explicación sobre el por qué debe ser *au* y no *à le* en este caso. Esta clase de ejercicio puede variarse de muy diferentes maneras; se escribe una oración, como *mon père me donne de l'argent*, y se dice a los alumnos que la conjuguen en todas las personas, lo que sólo exige el cambio de *mon* y *me*, o podrá construirse la oración con otros tiempos, etc. También podrán conjugarse oraciones más complicadas, o cambiando sólo los pronombres y las formas de los verbos, como, por ejemplo, *Je suis allé me promener avec mon père*; *Das habe ich ihm gestern versprochen, und ich werde es ihm morgen geben*, o de manera que haya que hacer otros cambios también: *je*

*m'apelle ...*, donde el alumno tendrá que poner nombres verdaderos (el suyo, el de un compañero ... en el caso de *vous*, el del profesor); *Ich habe meinen vater um etwas brot gebeten. Du hast deinen vater um etwas geld gebeten. Er hat seinen vater um ein stück papier gebeten. Sie hat ihren vater um einen kuchen gebeten, etc.* Es claro que pueden darse también ejercicios escritos semejantes a éstos, como, por ejemplo: redactad cinco oraciones como *Le père de Jean* est allé à la maison de *sa sœur*, empleando palabras diferentes en todas las oraciones en lugar de las que están subrayadas, etc., etc.; pero siempre será mejor que estas oraciones estén inspiradas en otras del libro de texto, o tengan con ellas alguna relación.

Algunas personas dirán que esto es sólo otra manera de emplear aquellas mismas oraciones gramaticales aisladas, contra las cuales he hablado antes; tienen razón hasta cierto punto; cuanto más se parezcan los ejercicios a los del sistema antiguo, peores serán para el objeto que se pretende; y, si a éstos se les emplea con demasiada frecuencia, será fácil que degeneren en trabajo rutinario, mecánico y aburrido.

Pero usados con moderación, serán positivamente provechosos: distingúense, además, de las oraciones aisladas del método antiguo en que están relacionados con un texto ya leído, de manera que no se encuentran completamente aislados de algo que tenga un sentido conexo; difieren asimismo en que no se recurre a la traducción, ni ésta hace falta (de no ser cuando el profesor tenga que cerciorarse, alguna que otra vez, de si el alumno A. ha comprendido una oración dada por el alumno C., quien empleó cierta palabra poco usada); difieren porque, suprimida la traducción, el ejercicio puede marchar a buen paso; difieren en que construyen las oraciones los mismos alumnos, quienes están constantemente obligados a atender a la forma y al sentido; y difieren, finalmente, en que, como consecuencia de todo ello, resultan más interesantes y más divertidos para los alumnos. Además, estos ejercicios les incitan a querer decir algo de su pro-



pia cosecha, ya sí se les fomenta el deseo de extender sus conocimientos; preguntarán con frecuencia cómo se dice en francés o en alemán esta o aquella palabra que necesitan para una oración, y en tal caso, el profesor debe contestar siempre; pero también debe exigir siempre que *aprendan* la palabra que se les da (para evitar que contraigan la costumbre de preguntar ligera y superficialmente, sólo «porque les hace gracia»). En fin, de esta manera, los alumnos llegarán a comprender las ventajas que trae aprender la gramática; sus conocimientos gramaticales dejan de ser para ellos pura teoría, ya que constantemente los ven convertidos en una fuerza efectiva, y así los retiene la memoria más fácilmente, porque no hay duda de que tiene razón Goethe cuando dice: «Lo único que retenemos al final de nuestros estudios es aquello a que fué posible encontrar alguna aplicación práctica».

Claro es que las oraciones construídas por los alumnos en los ejercicios recomendados en este libro pueden contener faltas, y las más graves deben corregirse, pero lo más superficialmente posible, si no tienen que ver con el fenómeno que está en estudio, o que acaba de tratarse con toda minuciosidad, y eso con la menor cantidad de razonamiento teórico posible. Muchos ejercicios pueden prepararse de manera que sea casi imposible que los alumnos se equivoquen y sin que por ello sean menos provechosos; serán, por el contrario, muchas veces los mejores, porque todas las oraciones que un alumno construye o dice correctamente sirven para confirmar buenas costumbres de lenguaje. Pero, sea cual fuere el valor que se dé a la teoría de que «más vale prevenir que remediar», no hay que tener demasiado afán de prevenir faltas. Uno de los más competentes defensores de la reforma en Alemania, Wendt, dice: «Es más importante para el alumno hablar, que no hablar correctamente», y aun sabiendo lo que puedo esperar de la crítica de adversarios poco benévolos para el hecho de que yo fomento la superficialidad, no dando importancia a la corrección, no me privaré del gusto de citar con aplau-

so un proverbio eslavo, *Jko zeli dobro govoriti mora natucati* (quien quiera hablar bien tiene que asesinar la lengua), que Schuchardt eligió como lema para su obra sugestiva sobre el estudio comparado de diversas lenguas (1), y que él interpreta así: «Wer aus irgend einem grunde sich scheut eine fremde sprache zu misshandeln, der werd sie nie beherrschen».

Con objeto de tranquilizar a las gentes que no puedan dejar de sentir cierta preocupación, citaré tres afirmaciones sacadas de la Memoria del noveno «Neuphilologentag» alemán (1901). Klinghardt (pág. 100) confiesa que se ha convertido a la reforma, porque, al cabo de varios años de enérgicos esfuerzos, no había logrado, con el método de traducción (2), llevar a la mayoría de los alumnos a la corrección gramatical.

Varios directores de escuelas en las cuales se empleaba el método antiguo le habían dicho también que solían aparecer faltas graves de formas gramaticales en los ejercicios escritos presentados en los exámenes finales. Pero desde que él abandonó el sistema de traducción, había conseguido que todos sus alumnos, aun los más atrasados, llegasen a la corrección gramatical. Wendt (pág. 101) negaba enérgicamente que se pudiese adquirir seguridad gramatical con ejercicios de traducción. Y Walter (pág. 102) rechazaba la acusación que está siempre en labios de los adversarios de la reforma, de que los reformadores hacen caso omiso de la gramática, invocando a muchos de aquellos señores, quienes, al visitar su escuela, se habían mostrado sorprendidos ante la seguridad gramatical manifestada por los alumnos.

Y ya que me encuentro ahora, al parecer, en el terreno de las citas, he de referirme también a las palabras de Goethe: «Así había aprendido yo el latín, exactamente como el alemán, el francés, el inglés, sólo por la práctica, sin reglas ni sistema. Al que conozca cuál era el estado de la enseñanza escolar en aquellos tiempos, no

(1) *Slavo deutsches und Slavo-italienisches*, Graz, 1885.

(2) Es decir, traducciones de la lengua materna, empezando por oraciones sencillas del tipo corriente.



le extrañará que yo tuviese muy descuidadas la gramática y la retórica; parecía que todo venía naturalmente hacia mí. Retenía las palabras en el oído y en la memoria con sus formaciones y transformaciones, y empleaba fácilmente la lengua escribiendo y hablando» (1).

Cuando damos al alumno oraciones en inglés para que las vierta a la lengua extranjera, no hacemos sino crear dificultades artificialmente. Si es difícil para el alumno traducir a la lengua materna, en lo que al menos la costumbre inveterada le impedirá de caer en las peores equivocaciones, le será mucho más difícil, si no imposible, traducir a la lengua extranjera, con la que todavía no se ha familiarizado bastante. Nosotros mismos llevamos al alumno a cometer faltas, y luego no sabemos qué hacer para impedir que el número de esas faltas sea exorbitante. Con este objeto subordinamos cada uno de los ejercicios a ilustrar uno, o dos, o tres párrafos de la gramática; nos forjamos reglas teóricas para servir de guía en la traducción, sin tener en cuenta lo difícil que resulta muchas veces hacer uso práctico de esas reglas; ponemos entre paréntesis las palabras que no han de traducirse; procuramos ayudar, poniendo al margen, o por debajo, el inglés correcto, un inglés muy extraño en realidad, que tiene, sin embargo, la ventaja de que puede traducirse literalmente, etcétera, etc. ¿Y cuál es el resultado de todos estos esfuerzos? Es un hecho muy conocido: que no son siempre bellezas lo que se nos ofrece en los ejercicios franceses presentados después de muchos años de trabajo, hecho por este sistema. La experiencia nos enseña con seguridad que no es éste el medio de lograr nuestro objeto. Razón tiene Joh. Storm cuando dice (*Franske taleøvelser*, Prefacio): «El peor tormento y el más inútil en toda la enseñanza escolar, en la actualidad, es el uso excesivo de ejercicios escritos en lenguas extranjeras». Formando vivo contraste con este proceso «constructivo», se presenta

el método «imitativo», al cual puede llamarse así, en parte, porque es una imitación de la manera como un niño aprende su lengua materna; en parte, porque depende de esa inapreciable facultad, el instinto imitativo, natural de los alumnos, el cual les comunica el verdadero sentido lingüístico, sólo con que les demos amplia oportunidad para que la desarrollen. Como lema de este método, quizás podamos decir: Nada de listas ni de reglas, repítase lo bueno muchas, muchas veces.

\*\*\*

«Pero nuestros alumnos no deben sólo saber las lenguas extranjeras de una manera consciente y mecánica; no deben sólo aprender a expresarse, sino que deben también saber el porqué». Cuando pienso en la enseñanza de la gramática, tal como ha estado en uso hasta ahora, siento tentaciones de decir como si fuera un eco: ¿Por qué?»

Cuéntase en una escuela de Copenhague el caso de cierto profesor que, después de haber preguntado cuál era el género del sustantivo francés *mort*, diciendo en seguida «¿por qué?», obtuvo esta contestación: «Porque viene del latín *mors*, que es femenino»; no quedó satisfecho, y corrigió así: «No; es porque es excepción».

Al sentirnos indignados ante la estupidez de este profesor, deberíamos, en conciencia, preguntarnos si muchas de las contestaciones dadas a la pregunta «¿por qué?» en la enseñanza de la gramática tienen, en realidad, mucho más valor que ésta; el objeto que se tiene presente en la mayoría de los casos es simplemente clasificar las oraciones o las palabras en ciertas categorías establecidas, y hacer repetir esos nombres y las respectivas reglas que se han aprendido de memoria, lo que puede hacerse con muy poca comprensión gramatical de la lengua de que se trate.

La superstición corriente de que la enseñanza teórica de la gramática es la mejor manera de enseñar a los alumnos a expresarse gramaticalmente explica la severidad con que se critican las faltas gra-

(1) *Aus meinem Leben* II vi. Goethes Werke, Cotta, sche bibl. d. weltliteratur, 20, 218.



maticales, en comparación con la lenidad con que se tratan las del vocabulario, etc.

Que los conceptos gramaticales son abstracciones muchas veces difíciles de comprender, aun por los mismos especialistas, y que, por tanto, caen fuera del horizonte de nuestros alumnos, lo vemos por la manera como la mayoría de los filólogos recurren inmediatamente, al tropezar con una regla algo complicada, a los ejemplos, para ver de qué punto se trata; lo vemos también en la dificultad que, con frecuencia, encuentran los gramáticos para exponer sus reglas de manera que queden perfectamente claras.

Hay, por tanto, hasta entre las personas que más han estudiado teóricamente las lenguas (y quizás en la mayor parte de ellas), una gran tendencia a evitar cuanto sea posible el método gramatical teórico tradicional cuando pretenden aprender una lengua nueva; este sentimiento lo expresó con gran claridad el reputado erudito de lenguas románicas H. Schuchardt (1). Es cierto, como se ha dicho, que no puede empezarse a aprender la gramática de una lengua mientras no se tenga conocimiento de la lengua misma.

Contrastando con la época en que nosotros íbamos a la escuela, cuando en todas las materias se nos imponía un sistema ya hecho, y en que sólo a través de dicho sistema columbrábamos algunos de los hechos sobre los cuales estaba construido, de manera que nos atrevíamos muy poco a lo que pudiese parecer fruto de observación independiente o clasificación de observaciones, contrastando con todo ello, aparece hoy día otro procedimiento en todo el frente de la enseñanza, un método que brota de las cosas que el niño mismo puede ver en el medio que le rodea, método que le lleva a observar, a clasificar sus observaciones, a sacar sus conclusiones, de modo que al final, cuando el tiempo ha sazonado los frutos, surge el sistema científico,

(1) Obwohl ich mich seit geraumer Zeit mit der Theorie der Sprachen beschäftige, hege ich noch heutzutage eine Abneigung gegen die systematischen Sprachlehren.—*Auf Anlass des Volapüiks*. Berlín, 1888. p. 38.

como si dijéramos por sí sólo, naturalmente, fundado en las observaciones hechas. La regla de oro es: «No digáis nunca a los niños lo que puedan ellos descubrir por sí mismos».

La gramática teórica no debe empezarse demasiado pronto, y cuando se la empieza, no debe ser de modo que se den al alumno reglas y paradigmas ya hechos. A la manera de la «Geometría inventiva» («*Inventional Geometry*»), de Spencer, en la cual se lleva constantemente al alumno a descubrir por sí mismo los teoremas y las demostraciones, deberíamos adoptar una *Gramática inventiva*. Leído un trozo del libro, puede decirse a los alumnos que lo repasen otra vez (que lo lean en alta voz), fijándose principalmente, por ejemplo, en los pronombres personales; cuando aparece alguno, se escribe en el encerado; allí se clasifican las formas (lo hacen los alumnos) según las asociaciones naturales que haya entre ellos, y así se construyen, naturalmente, los paradigmas; entonces, si se quiere, pueden los alumnos copiarlos en cuadernos especiales para consultar después. Por ejemplo, si el pronombre posesivo francés se encuentra en las dos formas *son* y *sa* en las combinaciones *sa main, son goût, son épée, son ennemi, sa figure, sa blessure, son opinion*, el fin de los alumnos debe ser descubrir la fórmula establecida por el uso. No será difícil formular la regla en estas circunstancias; pero si hiciere falta, el profesor podrá ayudar mucho a los alumnos, según el énfasis con que lea las oraciones en que están contenidas aquellas formas. Establecida la regla, podrá comprobarse empleando otras formas, para ver si el principio consagrado por el uso tiene también aplicación en aquel caso, etc.

Claro es que el profesor ha de resolver de antemano (1) qué puntos de la gramática se prestan en un texto dado para demostrar lo que se pretende. Pero no hace falta que todas las formas que se quieran agrupar concurren en el trozo que se exa-

(1) Si el mismo libro de texto no recomienda determinados ejercicios para cada trozo.



mina; si en los paradigmas quedan algunos huecos, los alumnos querrán llenarlos espontáneamente, y así se les ofrecerá una ocasión de aprender algo nuevo. Ocurrirá también con frecuencia que las formas que falten sean ya muy conocidas de los alumnos por lecturas anteriores; en tal caso, si éstos no se acuerdan de ellas, el profesor puede darles fácilmente una indicación, diciendo el principio de la oración en que se encuentran (1).

Resulta como consecuencia necesaria que sólo las cosas más elementales son las que han de examinarse en un texto de una o dos páginas para formular reglas de gramática o algún paradigma plausible. Tratóndose de principiantes, el profesor no debe empeñarse en reunir, por ejemplo, todas las formas de un verbo, y, en caso ninguno, todas de una sola vez; no hace falta; es muy bastante un tiempo de cada vez. No hemos de ser tan esclavos de los sistemas tradicionales de gramática que tengamos que recorrer por fuerza toda una serie de palabras antes de empezar otra, etcétera. No hay motivo para que las diferentes partes del sistema no se traten más libremente: un día algo sobre los pronombres; otro día, el presente de los verbos; otro, la comparación de los adjetivos, etc., según las cosas vengan, naturalmente, o según lo determine la oportunidad de los textos (2).

(1) En general, los profesores que lean con sus alumnos trozos relacionados por el sistema que he indicado se quedarán asombrados del gran poder de asociación producido por el orden sucesivo; una palabra recuerda siempre el medio en que se la aprendió. En uno de los ejercicios dados por Walter, el alumno A. menciona una de las palabras que la clase ha dado y luego el nombre del alumno B., quien tiene que decir la oración entera donde estaba la palabra. Esto puede hacerse alguna que otra vez como diversión; como regla general, no es necesario. Este nuevo método de aprender y recordar siempre las palabras en su función natural puede compararse a los métodos más recientes de la enseñanza de la historia natural, según las cuales, los alumnos ven los animales y las plantas tales como se encuentran en su medio, influidos por ese medio, e influyendo a la vez en él.

(2) Cada fenómeno que se considere debe, sin embargo, tratarse con toda la extensión que admita el *respectivo punto de vista*. La gramática no debe considerarse en la clase como asunto de importancia secundaria, subordinado a otros ejercicios, cuyo objeto es ayudar a los alumnos a entender el texto o a

Y no vendrá mal establecer alguna separación de tiempo entre estos ejercicios. Una de las cosas terribles en el antiguo sistema de enseñanza, como ha dicho un autor sueco, era que el profesor consideraba deber suyo estar tomando constantemente el pulso gramatical a sus alumnos.

Un profesor de inglés podrá empezar a trabajar muy pronto por este sistema para examinar y formular las reglas del empleo del inglés *do* como verbo auxiliar. Se da a los alumnos un trozo bastante largo que se haya leído ya, dividido en partes, de manera que A. y B. tengan la primera página, C. y D., la siguiente, etc., y tendrán que encontrar y apuntar todos los casos que ocurran. Entonces, toda la clase dará un repaso a los casos encontrados, mandando el profesor leer primero en alta voz todas las oraciones en que aparezca *do* sin haber negación. Después de leídas algunas oraciones, puede preguntar lo que hay de común entre ellas; si nadie contesta, pueden escogerse otras oraciones, hasta que alguien descubra que todas esas oraciones son interrogativas, y luego puede comprobarse este descubrimiento con las oraciones que sigan. Entonces se estudian las oraciones negativas, antes excluidas. ¿Es necesario que haya *do* en todas las preguntas y en todas las oraciones negativas? La próxima vez se da un repaso a las mismas páginas, anotando todos los casos de oraciones interrogativas y negativas en que no aparece *do*. En la lección siguiente podremos ya, en fin, formular las reglas. Esto lleva más tiempo que aprender la regla en una gramática. Desde luego; pero también podemos estar seguros de que todo se comprenderá mejor y se fijará en la memoria, sin hablar del gusto que nos produce siempre descubrir algo; todo ello es, en cierto modo, como una práctica preliminar de los métodos científicos de investigación para llegar a conclusiones. Y luego—y

desarrollar su sentido práctico de la lengua. No queriendo el profesor consagrar una hora entera a la gramática, puede, al menos, hacer una separación bien marcada entre estos ejercicios teóricos y los demás ejercicios. Cada cosa, a su vez, y la que sea, siempre bien hecha.



vuelvo siempre a lo mismo—, todo el ejercicio ha sido también un repaso de muchas oraciones, y no hay demasiado peligro de que los alumnos se olviden de las palabras, de los giros de expresión y de las relaciones gramaticales que trataron repetidamente de este modo.

Aunque no logremos resultados que puedan competir con las reglas de nuestros libros de texto, estas lecciones de observación y sistematización gramatical no son menos provechosas. Por ejemplo, las lecciones de alemán pueden, en los tres o cuatro últimos días, emplearse en dar especial atención al género. Un alumno lee en alta voz; cada vez que llega a un sustantivo, designa a uno de sus compañeros de clase (o el profesor hace señas a uno de ellos), el cual tiene que decir el género (1), y también los motivos de su ilación (la forma del artículo en *in der kirche*, la terminación del adjetivo en *ein schönes mädchen*, etc.); uno de los muchachos está en el encerado (que se ha dividido en tres columnas), y va escribiendo todas las palabras en la columna de la derecha, después de determinado el género. Cuando ni la forma ni el sentido dan indicación del género, el profesor pregunta si conocen ya, de pasajes anteriores, la palabra y si podrían determinar allí el género; en caso contrario, el profesor tendría que decirlo. Finalmente (casi al terminar la lección, o cuando esté lleno el encerado), se repiten todas las palabras, anteponiéndoles el artículo; luego, si le parece conveniente, podrá examinar el profesor a algún otro alumno, teniéndole de espalda al encerado. Si hay, por ejemplo, dos o tres palabras terminadas en *ung* o *schaft* o en otras terminaciones perfectamente conocidas, podrá decirse a los alumnos que recuerden otras palabras de la misma terminación y que formulen luego ellos mismos la regla. Unas cuantas horas empleadas de esta manera darán, sin duda, mejor resultado que si se estudiaran de memoria todas las

(1) O al llegar a un punto puede dar todos los sustantivos que encontró cada uno a su vez; lo demás, como se indicó anteriormente. La ventaja de esto es que se ha seguido el sentido sin interrupción.

complicadas reglas del género con sus excepciones, y las excepciones de esas excepciones; se despierta la atención, y se agudiza el poder de observación, de manera que, en adelante, los alumnos tomarán ya nota del género de las palabras nuevas, cuando haya algo que lo indique, principalmente porque tienen que saber el género de las palabras que han de emplear en su conversación y en los ejercicios de trasposición antes descritos en este libro.

Los fenómenos difíciles, sobre todo los sintácticos, que se encuentran con frecuencia, no pueden tratarse exactamente de esta manera, aunque habrá algunos que puedan estudiarse análogamente. Al leer un largo trozo en un libro francés de lectura, puede fijarse la atención, por ejemplo, sobre el subjuntivo, de modo que todas las formas del mismo se escriban en un cuaderno o se señalen al margen del libro de la lectura; pasados algunos días (una o dos semanas), todas estas oraciones pueden disponerse en grandes grupos. Durante la semana inmediata se encontrarán con frecuencia casos semejantes, y el alumno tendrá ocasión de recordar sus recientes observaciones, y hasta de desenvolverlas, descubriendo nuevas variedades de oraciones subjuntivas, etc. Pero debe tenerse siempre en cuenta que mucho de lo que se encuentra en las gramáticas no tiene realmente el menor valor, de no ser para el especialista en filología, y nunca lo deberían estudiar los alumnos (1).

(Concluirá.)

## DE PEDAGOGIA

por Ramón Pérez de Ayala.

### I

#### Pedagogía del «e», «pro» y «de» (2)

Puesto que la ocasión se terciaba, nunca mejor que ahora para pagar una deuda de

(1) De la obra *How to teach a foreign language*, cuya traducción española publicará en breve la casa editorial «La Lectura».

(2) *La Prensa*, de Buenos Aires, 1925.



gratitud a nuestros viejos maestros de los días universitarios. Algunos de ellos han traspuesto, hacia el más allá, la línea visible del horizonte. No por eso se han ausentado de nuestra intimidad, en lo más recóndito del pecho; que si nos provocaron algún nuevo ritmo de emoción ante la vida, perseverarán viviendo consanguíneamente en nosotros cuantas veces el corazón repita aquel mismo compás. Ya lo hemos dicho: nada hay de veras aprendido, sino aquello que uno mismo descubre. ¡Dedicado y dificultoso ministerio el del maestro! Ha de saber colocar al pupilo en conjuntiva de que en él se despierten, fatalmente y originalmente, nuevos latidos ante la realidad insondable, hondas suspensiones de la sensibilidad y del entendimiento, apremiantes conflictos, que llevan aparejados el orgullo y la sorpresa de haberlos resuelto por propia cuenta, bien que el maestro haya intervenido con tacto imperceptible. Posemos una mirada analítica sobre los siguientes verbos: educar, producir, deducir, inducir, conducir y reducir. Todos son el mismo verbo latino «duco», antecedido de diferentes prefijos. «Duco» quiere decir «sacar», y también «ir en compañía». Este verbo latino procede de «Dux», «ducis», que puede ser tanto «guía» como «jefe». «Guía» sugiere la idea de compañerismo; «jefe» imprime el concepto de mando. «Dux», y su derivado «duco», implican, pues, libertad e igualdad en un caso; autoridad y coacción, en el otro. Los prefijos adheridos al verbo «duco» refuerzan, mitad y mitad, las dos anteriores y opuestas implicaciones. Tres de los prefijos: «e», «pro» y «de», son modalidades, o modulaciones, apacibles, dóciles (reparemos, al paso, en que «docilis» es, literalmente, el que se deja instruir, el susceptible de enseñanza). Los otros tres: «con», «in» y «se», son prefijos de fuerza, ya sea fuerza de acción, ya sea de atracción. Hay dos sistemas educativos; siempre los ha habido: el sistema de los prefijos «e», «pro», «de»; sistema de enseñanza libre. Y el sistema de los prefijos «con», «in», «se»; sistema de enseñanza autoritaria.

Examinemos las tres operaciones del primer sistema. «Educo» (en latín; de donde, «educar», en castellano) no es sino «hacer salir, hacer brotar». No es el educando un vaso vacío, en el cual el educador va escanciando la sustancia de que él, acaso, rebosa. Es más bien un manantial latente, que el buen maestro debe alumbrar y concederle expansión. «Produco» (y de aquí, «producir») es lo mismo, en la primitiva acepción latina, que «prolongar y prolongarse; llevar adelante»; como «producción» es, al pie de la letra, «alargamiento», «acrecientamiento». Mediante la educación, el pupilo produce y reproduce; se prolonga, avanza, como hace el manantial, abriéndose cauce, ya después de desatado de su ciega prisión soterraña. Ahora bien; la prolongación del individuo puede ser de dos órdenes: desarrollo de la personalidad, que es la formación de uno mismo, o producción subjetiva; y, además, desarrollo de la actividad, o aptitud para consumir acciones continuas, que es la formación del medio y producción objetiva. La primera prolongación es limitada; la segunda es ilimitada, pues, aun desaparecida la personalidad que las ejecutó, las acciones prosiguen engendrando nuevos efectos e influjos, en una concatenación indefinida. Únicamente de las acciones, consumadas y numerosas, cabe sacar, extraer, con garantía de acierto, principios y corolarios; en una palabra: leyes; así leyes subjetivas, para la acción (ética, estética, jurídica, política), como leyes objetivas para la experimentación (ciencia pura y aplicada). «Sacar y extraer principios y consecuencias» se expresa con un solo vocablo: «deducir» (del latín, «deduco»); tercera operación de la educación libre y humana.

De estas tres operaciones, la primera, «educar», por antonomasia, esto es, alumbrar el secreto manantial de cada personalidad individual, es la más breve en el tiempo; se verifica de una vez para siempre, y es la que en rigor exige un maestro, un hombre agraciado con dones singulares de bondad, intuición y tino, a la manera de un comadrón de almas, cuyo arquetipo



fué Sócrates. En las otras dos operaciones, «producir» y «deducir», puede uno mismo ser un autodidacta. Más aún; toda personalidad bien educada ha sido en gran parte autodidáctica. La producción, en cuanto al desarrollo de la personalidad, tiene, como ya hemos dicho, un límite máximo, frontera prefijada *a nativitate*, cuyo ámbito suele henchirse en los años de madurez, que también suelen llamarse, por esto, años de plenitud. Sin disputa, hay personalidades privilegiadas que conservan este punto de plenitud en edad prolecta y hasta la muerte. Pero no es factible dilatar la formación y desarrollo de la personalidad, allende la sazón de madurez. Quienes neciamente se proponen tan vanidoso empeño, en lugar de obtener una reforma, o forma flamante de la personalidad, no hacen sino contraer una deformación de la anterior y vieja personalidad, cuando no la aniquilan, como la rana que se infló para competir con el buey. ¿Por qué nos ha de contrariar que la educación, en sus dos estadios de alumbramiento y producción de la personalidad, esté forzosamente restringida en el tiempo? Esta contrariedad, entreverada de ordinario con amargura, es de consuno miedo a la vejez y signo de vejez. El hombre joven de espíritu sabe que, por mucho que se alongue su vida, morirá de estudiante y de aprendiz, con la misma emoción de frescura, el mismo deseo y curiosidad ante el mundo como en el orto de su conciencia, porque las dos operaciones más dramáticas y fecundas de la educación, «producir» acciones y «deducir» leyes, jamás serán conclusas, pues para ello sería menester alcanzar alguna manera de ley absoluta, lo cual es incompatible con nuestra carne mortal. Y, sin embargo, hemos citado anteriormente el dicho del Eclesiástico: «quien añade conocimiento, añade dolor». Así es en quien se glorie de conocer lo relativo como absoluto. Pero el hombre cuerdo, eterno aprendiz, «sólo sabe que nada sabe todavía»; que es un estado de gracia, de beatitud, de ecuanimidad. Dechados españoles de juvenil longevidad, en nuestra época: D. Francisco

Giner de los Ríos, D. Benito Pérez Galdós y D. Santiago Ramón y Cajal.

Tengo gusto en ejemplificar lo que entiendo por el punto de partida de la enseñanza. El modelo más complejo, el dechado, de lo que debe ser la enseñanza lo veo en el enseñar a nadar. Es inútil y estúpido enseñar a nadar de un modo científico, por teoría. La teoría de la natación es sencillísima. Cualquiera se la explica y la comprende a satisfacción, en cuanto reflexiona; aunque lo probable es que la mayoría de los grandes nadadores no se han tomado la molestia de conocerla reflexivamente. Con ayuda de corchos y de vejiga, tampoco se aprende a nadar. Tan luego como le faltan los flotadores, el que está habituado a ellos se sumerge. Ni se aprende en aguas de poco fondo, en donde, la dina o involuntariamente, una de las piernas busca apoyo en el suelo. El procedimiento eficaz consiste en arrojar en el mar profundo al que no sabe nadar, hallándose no lejos de él un maestro en este arte. En virtud de una concentración y acoplamiento, sobrenaturales al parecer, aunque radicalmente naturales, de la energía, del instinto y del discurso, este individuo, que no sabía nadar, se mantiene, no obstante, en la superficie, sin hundirse, por obra del braceo y el pataleo desesperados, cree él. Pero no es ése el secreto: el maestro, cuando observa que el incipiente nadador va a hundirse, le sostiene a flote nada más que con un disimulado contacto bajo la quijada, y al propio tiempo le instruye y le aconseja medida, ritmo. La vida es un flujo de esfuerzos frente a una serie de resistencias. La resistencia se supera y se vence por medio del ritmo. Hasta para abrir un hueco en la pared con la cabeza, como hace el ariete, hay que recurrir al ritmo. En resolución, el nadador incipiente cobra de improviso confianza de sí propio; ya se tiene, de repente, por diestro nadador, y aun se lisonjea de haber inventado, por su cuenta y sin ajeno valimiento, el arte de la natación, como así es, en cierto modo. Mas no por eso habrá suprimido la resistencia. Cuantas veces vuelva a nadar, deberá repetir idéntica concentración de



energía, instinto y discurso, y, en ocasiones, con mayor tensión, con denuedo más decidido, porque en lugar de la resistencia pasiva que ha hallado al principio, tropezará con la agresión tumultosa de la tormenta. El que enseña a nadar, sirviendo de ejemplo a los que enseñan a pensar, a obrar y a vivir, podría expresarse de esta suerte, dirigiéndose al incipiente nadador. «Mi enseñanza se redujo a que tú aprendieses, de tus propios recursos; para lo cual te he colocado en el trance perentorio, inaplazable, de aprender o sucumbir. La emoción te ha transido hasta el meollo y ha hecho que se revelase al exterior otro hombre que, sin sospecharlo, llevabas en lo más turbio de tu ser: un hombre que sabía nadar, e ignoraba que lo sabía. Te has sentido anegado en un caudal de fondo insondable, incógnito. No se te ocultaba que no hacías pie. En esta angustia, experimentaste una pesadumbre interior, una tendencia al descenso, que amenazaba abismarte irremisiblemente. Pero también descubriste, en el misterio de tu ser, una fuerza ascendente maravillosa, que, habiendo acertado a ponerla en práctica, te hizo dueño de ti mismo y te procuró la salvación. No olvides que siempre, mientras vivas, estarás esforzándote en vencer, mediante el ritmo, las corrientes de un mar sin fondo. Quizás quieres, a ratos, reposarte, poner pausas e hiatos en el esfuerzo, y entonces «harás el muerto», como llama propiamente el vulgo al hecho de flotar supino a la deriva; porque vivir sin esfuerzo es como estar muerto en vida. No olvides que siempre, dentro de ti, trabarán combate la fuerza que te pretende abismar y la fuerza que aspira a elevarte. ¡Siempre igual, siempre igual! Siempre la emoción angustiosa y divina de estar empezando a sobreponerte a la vida, como al arrojarte al mar por primera vez. ¿A dónde conduce —preguntarás— este esfuerzo invariable y, en todo instante, distinto? No seas vanidoso. No seas temerario. Llegarás a la otra orilla, al cabo. Pero llegarás exánime, y desde ella no podrás comunicarte con los que aun se agitan en el mar de la vida.»

## II

### Pedagogía del «con», «in» y «se». Utilidad de las palabras.

Nos toca, siquiera sea someramente, hablar del sistema de educación autoritaria, cimentado en los prefijos «con», «in» y «se» del verbo latino «duco». En este sistema, el maestro o «dux» no es guía y compañero; es jefe. «Magister dixit», y no hay réplica. «Conduco», induco» y «seduco», con sus correspondientes castellanos «conducir, inducir y seducir», suponen un tipo de educación (si es lícito servirse de esta palabra, contradictoria con lo que en este caso designa) que da por resultado la suplantación de la personalidad original del educando por otra personalidad extraña, artificiosa e impuesta. «Conduco» significa, en puridad, juntar, uniformar, someter varias personas diferentes a un patrón común e indiferente. La educación por conducción y la conducción en cuerda por la Guardia civil son dos operaciones gemelas. A quien de esta suerte es conducido no le queda otro recurso que el efugio, la arriscada huida, para luego hallarse en soledad y aprender a orientarse, a conducirse por sí. En otro aspecto, esta educación por conducción es como nadar con vejigas y flotadores, sustentándose a favor de vaciedades o sobre liviano asidero de suberosa porosidad. «Induco», de donde «inducción» e «inducir», es el acto característico de la suplantación maliciosa de la personalidad ajena. En el Filocteto, de Sófocles, hallamos una feliz expresión de inducción cuando Ulises, fértil en astucias, dice a Neptolemo: «Robarás con tus razones el alma de Filocteto». Cuando uno induce a otro, el que en realidad actúa es el inductor y no el inducido. Los códigos califican la inducción como delito cuando conduce al crimen. Pero, en verdad, toda inducción es un crimen. «Seducir» (del latín «seduco») quiere decir desviar a otro del camino que lleva, apartarlo de su natural derrotero, extraviarlo.

Tal es la oposición intrínseca entre la educación humanista, mejor aún, humana, que pretende no tanto formar hombres



cuanto que los hombres se formen ellos mismos, y la educación sectaria, facciosa, que se propone moldear a presión prosélitos de un credo, sea religioso, sea político, con mengua de su humanidad.

No se crea que cuanto venimos diciendo son ingeniosidades y juegos de palabras. Cada palabra tiene su ser propio, su inmutable sustancia, y no vale obstinarse en que se dobleguen al antojo arbitrario de quien las emplea inadecuadamente. Cada palabra aislada no puede expresar por sí la ideación (o asociación de ideas) ni la emoción (o relación de afectos) privativas de un hombre en singular. Cuando, por ejemplo, digo «pedagogía» o «amor», no estoy expresando lo que yo entiendo por pedagogía ni cómo siento el amor. El hombre necesita una serie, un complejo de palabras, para expresar su singularidad de ideas y emociones. En cambio, la mayor parte de las palabras llevan en sí integrada una ideación o una emoción, definida y definitiva, que es tan absurdo como vano afanarse en permutar, ya que este linaje de palabras son cristalizaciones milenarias de un núcleo de ideas o de afectos genéricamente humanos. Si un señor particular, porque opina que la «pedagogía» es un artículo de exportación alemán, la llama, para su uso, «salchicha de Francfort», y porque el «amor» le ocasiona persistente ansiedad, reconcomio y ardimento hacia la región del epigastrio, lo llama «gastritis», nadie le entenderá. Cuando un individuo, sin detenerse a indagar lo que las palabras son ineludiblemente, se sirve de ellas según se le antoja, y hasta se lisonjea de insuflarles inaudito valor representativo, entonces las palabras dejan de ser lo que son—sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios—y degeneran en interjecciones sin sentido, todo lo emocionales e ingeniosas que se quiera, subjetivamente; pero, objetivamente, mero flato de la voz, música celestial, tiempo derrochado. En cambio, al emplear las palabras a conciencia, con exactitud y humildad, realizamos incalculable parsimonia de esfuerzo superfluo, puesto que aprovechamos graciosamente las milenarias fatigas de ideación y

experiencias de emoción que cristalizaron en estos sucintos signos diamantinos. El título «Tesoro de la lengua», que a veces lleva un lexicón, no hace sino declarar una verdad evidente: tesoro que los antiguos forjaron y amasaron largamente, penosamente, y luego, todo junto, de un golpe, nos transmitieron como legado. Archivo de la cultura es el lenguaje; vándalo, quien, en lugar de cultivarlo, lo invade y asuela. Si yo prescindo de acudir a las enseñanzas y doctrinas ya cristalizadas, y por ende invariables, de este archivo de la cultura, y tan sólo con mis menguados medios me aplico a especular «ab initio» sobre lo que la educación es y cómo debe ser, y a investigar cómo se practicó en diversas épocas y pueblos, y cómo la entienden los no escasos especialistas en esta materia, es seguro que necesitaré muchos años de asiduidad, los cuales es posible que sean asimismo años de perplejidad y desconcierto, ante lo encontrado y al parecer inconciliable de dogmas, opiniones y procedimientos, y a la postre resultará verosímelmente que no habré dado con una cuadrícula esquemática de nociones cardinales, articuladas entre sí, o sumario de leyes básicas, que abarque y unifique el tumulto pendenciero de aquellos procedimientos, opiniones y dogmas. Ya Aristóteles observó que todas las polémicas de ideas provienen de una ininteligencia de palabras, porque cada polemista se ofusca en figurarse un contenido, distinto y personal suyo, en la misma palabra. Por lo tanto, me habré ahorrado unos años de desconcierto, perplejidad y frustradas tentativas con prestar reflexiva atención a ese menudito y cristalino sistema planetario que componen el verbo «duco», cuyo núcleo es «dux», y sus seis satélites, escindidos de la masa central por la cortadura de un prefijo; «educó», «produco», «deduco», «conduco», «induco», «seduco», cargados los tres primeros de electricidad positiva, y negativa los otros. No digo que no haya más satélites; pero con éstos me es suficiente para poseer una cuadrícula esquemática de ideas cardinales acerca de educación. No se trata, pues, de juegos de



palabras, sino de la realidad de las cosas y de las ideas, que los antiguos, por haber nacido antes, hubieron de aprisionar, para nosotros, en el lenguaje.

Henos aquí, pues, ante dos hemisferios de la educación: el humano, libre, clásico, de una parte; de la parte contraria, el dogmático, autoritario, particularista (1).

## LA MÚSICA EN LA ESCUELA

por Rafael Benedito,

Director de la Masa Coral de Madrid.

En todas partes, la enseñanza musical está hoy incorporada y forma parte esencialísima de la educación. Ya en el hogar el niño, desde su primera infancia respira un ambiente de respeto y veneración por la música. Los padres, en ella educados, son los encargados de mantener el fuego sagrado. Cuando ingresa en la escuela recibe enseñanzas musicales, que no abandonará hasta la terminación de sus estudios, en forma gradualmente apropiada a cada edad. En el *Kindergarten*, el niño practica juegos a base poética y musical, por medio de los cuales se desarrollan bellamente tanto sus músculos como sus fuerzas interiores, de las que se da perfecta cuenta por medio del ritmo, sólido sostén de toda dinámica consciente, llegando

(1) Después de escritas estas líneas he visto en el *Sunday Times*, de Londres, un editorial del cual voy a reproducir algunos conceptos. «Mister Vaughan, director del Colegio de Rugby, ha leído en la British Association una conferencia acerca de «Educación», que es una de las más memorables de cuantas se han oído en aquella Sociedad. En dicha conferencia hemos hallado ciencia, sapiencia, fino sentido de los valores vitales y espíritu independiente y constructivo. En el curso de ella, Mr. Vaughan nos dió una definición (la mejor de cuantas conocemos) de los propósitos y fines de la educación: mantener los poros del alma y de la inteligencia siempre abiertos a las impresiones de la experiencia, a las sacudidas de la emoción y a la lenta y duradera influencia de la razón. Si un joven sale del colegio equipado con facultades de juicio y observación, con el hábito del esfuerzo intelectual, y la afición, junto con la capacidad, de emplear «sus ocios de manera inteligente y civilizada, habrá recibido (si no hemos entendido mal a Mr. Vaughan) todo lo que la educación puede darle».

a adquirir, en mayor o en menor grado, según las condiciones de que esté dotado, una bienhechora euritmia, que tanto ha de beneficiarle en el porvenir. Más adelante, y conforme va avanzando en edad, se le procuran enseñanzas técnicas, para que, sin esfuerzo, amena y agradablemente, llegue a poder leer y expresar por medio de los signos musicales sus sensaciones íntimas, como por medio del lenguaje hablado comprende y expresa sus ideas. El canto colectivo es objeto de las mayores atenciones en estas enseñanzas, ya que, practicándolo, se despierta el espíritu de disciplina y sociabilidad, y así, cuando el niño llega a hombre, es un ser dispuesto para la vida en común y adquiere la conciencia de que, sumando su esfuerzo al conjunto, la vida de este conjunto es mejor, y, de rechazo, él mismo goza de los beneficios que reporta a cada individuo una sociedad culta y bien organizada.

El canto colectivo o coral es, socialmente considerado, de un inmenso valor. Pocas cosas en la vida ofrecen, como esta disciplina artística, innumerables ventajas de todo orden y ningún inconveniente. Desde el punto de vista moral es altamente educador, sensibiliza el espíritu, ahuyenta toda idea perniciosa, ocupa noble y agradablemente el tiempo dedicado a la diversión y esparcimiento de ánimo; como está basado en la poesía, a la cual sublimiza, nos pone en contacto íntimo con ella y nos la hace mejor comprender y sentir; permite olvidar pesadumbres y dolores de que forzosamente el hombre es víctima, o, por lo menos, los dulcifica y suaviza; aumenta nuestras alegrías y las limpia de los sentimientos bastardos que puedan inspirarlas, graba en la memoria y en el corazón momentos y episodios de la vida, envolviéndolos en suave neblina de belleza, que hace siempre grata su recordación; nos aparta del ocio, inspirador de toda maldad, nos aleja del vicio y de las pasiones nocivas, nos ennoblece, nos eleva; permite, por su naturaleza singularmente augusta, fraternizar a los hombres, que, unidos por tan hermoso lazo, conviven, se conocen y olvidan y perdonan las diferencias de clase, de idea y



de condición, para, unidos, rendir tributo al arte, que está sobre todo y más allá de todo.

Desde el punto de vista higiénico, constituye un magnífico medio profiláctico, puesto que el cantar, además del bien que obra sobre la parte moral del individuo —que tanto influye en la parte física—, evita, según afirman fisiólogos eminentes, gran número de enfermedades, que son azote de la humanidad. Bien sabido es que la respiración rítmica —y en el canto no se practica de otro modo— desarrolla los órganos a él afectos de modo metódico e insensible, y, además, agradable. Un sabio higienista ha dicho: «Aquel que practique habitualmente el canto adquirirá un seguro contra la tuberculosis.»

Otro aspecto sumamente interesante nos ofrece la práctica de esta disciplina pedagógica. Como el canto colectivo, al llegar a cierto grado, se practica en forma polifónica, el cantante se acostumbra a interpretar la parte encomendada al grupo a que su voz pertenece, oyendo al mismo tiempo las restantes y diferentes entre sí, adquiriendo de este modo un dominio y una conciencia de su propia personalidad y un respeto hacia la ajena, acostumbrándose a cumplir una misión ni más ni menos importante que las restantes que forman el conjunto. Aprende a esperar y a intervenir cuando es justo tiempo de ello, a someterse sin detrimento de su dignidad, de su amor propio, ni de su orgullo, a una dirección. Acalla y exalta a un mismo tiempo su individualismo, es decir, equilibra las funciones de su individualidad, preparándole para no ser ni demasiado pasivo ni excesivamente activo en la vida social, en la que con estas normas llegará a ser discreto y a cumplir siempre con su deber, ocupando oportunamente el puesto que en cada momento le corresponda.

Padece el pueblo español grandes males de orden moral y de trascendencia. Sobresalen entre todos la indisciplina y el individualismo, que, unidos, hacen de él un pueblo incivil en la exacta significación de este término. Esto es tanto más lamentable cuanto que, por sus condiciones de

percepción, de clara inteligencia, de rapidez comprensiva verdaderamente extraordinarias, el español podría convertirse, en un plazo relativamente corto, en el individuo más capaz de una completa civilidad, y si a esto añadimos las extraordinarias disposiciones que tiene para el cultivo de las artes —que no admiten comparación con las de los hijos de los países en que hemos vivido, aunque es frecuente creer lo contrario— no es aventurado asegurar que el español, sometido a un régimen educativo intenso, inteligente, ordenado, y, sobre todo, basado en la continuidad del esfuerzo, llegaría a constituir el tipo del ciudadano perfecto, y entonces España, tan descuidada, tan aletargada, resurgiría rápidamente y volvería a ser lo que fué en tiempos pretéritos.

*Condiciones del maestro.* — He de hablaros de las condiciones que a mi juicio han de concurrir para que su actuación tenga eficacia. Claro que maestros como sois, no he de referirme a las necesarias para vuestra carrera en general, sino específicamente en lo que concierne a la pedagogía musical.

Ha de ser condición *sine qua non* la fe, la devoción y el convencimiento de lo necesario que es sensibilizar el espíritu infantil. Con esto y un perenne entusiasmo, continuidad en el esfuerzo, es decir, constancia fervorosa, y alegría para el trabajo, ya no nos faltará más que el amor, un intenso amor al niño. Este amor yo lo doy por descontado en vosotros, puesto que habéis elegido esta sagrada profesión, que yo no concibo pueda ejercerse bastardamente y con el solo fin de ganarse la vida. Entiendo que en el maestro ha de haber más elevadas miras y un concepto más amplio de la trascendencia de su profesión. Tiene para mí tanta importancia la misión pedagógica, que por ejercerla me he apartado de aquellas rutas que dentro de mi carrera de músico me proporcionarían más beneficios prácticos, con un esfuerzo infinitamente menor que el que es necesario para ejercerla, dando con mi ejemplo prueba de la fe que en ella tengo.

*Conocimientos técnicos.* — No cabe



duda que un conocimiento completo de la técnica musical, unido a estudios de estética, historia, etc., serían muy convenientes para todo maestro; pero como esto es materialmente imposible, os trazaré una idea de lo que, a mi juicio, debe saber musicalmente todo maestro para poder dar clases de música y especialmente de canto colectivo.

Ha de conocer los principios de la tonalidad del ritmo y de la entonación, y para su aplicación eficaz, los intervalos, las escalas mayores y menores, los tonos artificiales, los compases y cuantos elementos primarios son indispensables para cimentar sólidamente la educación musical. Con estos principios, conscientemente comprendidos y bien asimilados, basta para los comienzos.

Todos vosotros poseéis estos principios, por haberlos estudiado en vuestra carrera, o, al menos, por haberlos aprobado. Si por la falta de práctica de ellos se hubieran esfumado en vuestra memoria, no debéis preocuparos grandemente por ello, ya que, acostumbrados como estáis a vencer y dominar muy serias y complicadas disciplinas en vuestros estudios, si os lo proponéis, habéis de recordarlos con gran facilidad y en muy corto espacio de tiempo. Yo os aseguro que para enseñar música, del modo como aquí estamos tratando esta enseñanza, hace falta bien poco, a condición de que este poco sea sólido y seguro.

Considero mucho más importante que las condiciones técnicas del maestro las morales y pedagógicas, y de ellas quiero hablaros.

Como las clases de música han de ser, ante todo, amenas, entretenidas y alegres, precisa que el maestro, cuando vaya a ejercerlas, deje a la puerta toda preocupación, todo malhumor, todo aspecto sombrío, toda acritud y toda destemplanza, llegando, si es preciso, al fingimiento, a la hipocresía misma, que empleadas con tan buen fin, perderán su repugnante fealdad. Cuando un maestro no se sienta con el ánimo suficientemente libre o no pueda dominarlo, será mil veces preferible que desista de dar la clase; todo antes que hacer ésta triste, insulsa u odiosa.

Es indispensable, pues, en estas clases mostrarse alegre, animoso, entusiasta; enseñar y cantar con ánimo e ilusión, siempre en tono de juego y de jovialidad, no dándoles nunca el aspecto de tales clases, sino de recreos, para que el niño acuda a ellas con gusto, con deleite y con afición, y las prefiera, si es posible, a los recreos propiamente dichos; así es como se inculca en el alma infantil el gusto por la música y por el canto y cómo de una manera insensible va aprendiendo los conocimientos técnicos. Las indispensables amonestaciones y castigos deben ser adjudicados en forma tal que no lo parezcan, dándoles más bien carácter de privación de algo sabroso y excelente.

Ha de tener el maestro una continua ductilidad, para que, observando constantemente a los niños, se adapte en cada momento a su estado psicológico, no contrariándoles ostensiblemente, sino sin violencias y sin arideces, ir encauzándoles hacia prácticas que eduquen su gusto y afinen su sensibilidad.

En la palabra, aun mejor en el concepto «amor», han de converger las aspiraciones pedagógicas del maestro en general, pero aun mucho más del maestro que enseñe la música. Sed siempre sencillos, cariñosos, buenos, alegres y amorosos con el niño. Sufrid, comprensivos, la distracción de éste, la cuchufleta, la burla, si es preciso, aunque haciéndole notar, sin enfado, que os ha ofendido, y con vuestra actitud, mejor que con un castigo violento e inmediato que pueda afectar aspecto de venganza, haréis reaccionar dulcemente al niño, y éste os respetará, os considerará, os amará más cada vez, y amando al maestro amará también las enseñanzas que éste le proporcione.

Las más grandes satisfacciones espirituales que un maestro puede sentir son las de verse cariñosamente respetado y querido por sus discípulos. De mí sé decir que no hay nada que más me consuele, que más me alegre, que el verme saludado con cariño y con alegría por un rapazuelo que conmigo haya practicado la música en alguna ocasión, ¡y esto me ocurre con tanta frecuencia...!



En la Masa Coral de Madrid, que, como sabéis, dirijo tantos años hace, figuran como cantantes numerosos antiguos discípulos míos, que pasados los años y al salir de la escuela, han sentido la necesidad espiritual de continuar cantando, y han venido a mí solicitando su ingreso en la colectividad, prueba evidente del buen recuerdo que en ellos dejaron mis enseñanzas, modestas, pero siempre cariñosas y, sobre todo, emocionadas.

Mucho tendría que deciros respecto a este punto, pero creo preferible dejarlo, para hacéroslo ver prácticamente en lecciones sucesivas y en contacto con los niños. Es más eficaz, y esto bien lo sabéis todos, un ejemplo que cien teorías.

*Cantos para la escuela.*—También en la práctica observaremos la importancia de esta materia, pero creo necesario deciros algo sobre ella.

Se tiene la creencia, en general, de que cualquier cosa es buena para que la canten los niños. Nada, sin embargo, tan absurdo. Es más delicada el alma infantil de lo que se cree, y todos sabéis, pues sois maestros, que el porvenir espiritual del niño y, por tanto, toda su vida futura, se resentirá o se beneficiará según sean las imágenes y las sensaciones recibidas en la primera infancia.

Es, pues, absolutamente necesario hacer un escrupuloso examen, una pulcra selección del repertorio en el canto infantil. No basta hacerle cantar. Es preciso hacerle cantar bien, con sentimiento, expresivamente y con emoción, bellas canciones que eleven desde el primer momento su alma.

Es ciertamente de una gran dificultad elegir estas canciones; pero es necesario afrontar el problema y no rehuirlo cobardemente. El canto escolar ha de ser fácil, pero bello; nunca anodino ni pedestre; si en la parte musical ha de responder a las normas de un gusto depurado, en la parte del texto se ha de cuidar de que éste sea poético, sin énfasis, sin altisonancias, a esa edad incomprensibles, pero huyendo de toda vulgaridad.

En España, digámoslo con toda rudeza,

apenas si se tiene concepto de lo que haya de ser el canto escolar. Ni los poetas ni los músicos han estudiado hondamente este aspecto, y es raro encontrar alguna que otra canción que llene plenamente estos fines. No quiero decir que no existan, pero sí repetiré que es raro hallarlas. Y es que el niño ha estado tan abandonado siempre... Pero pasemos por alto este punto tan delicado como importante, ya que no es ésta ocasión ni disponemos de tiempo para tratarlo.

Entiendo que lo más apropiado y eficaz para los comienzos del canto en la escuela es la «canción natural», la que se canta por el pueblo en las distintas regiones españolas, nacida directamente de la entraña misma de la naturaleza. Este es el venero rico, abundante, saludable, lleno de emoción y de vida, del que nos debemos surtir para depositar en el niño los principios embrionarios de un consciente, de un sano, de un recio patriotismo, y no esos mal llamados «cantos patrióticos» que oímos en las escuelas, que no engendran el patriotismo en modo alguno, sino un «patrioterismo falso, de alharaca y de relumbrón, que hay que desechar valientemente, por nocivo.

En la canción regional—bien elegida, desde luego—hay belleza natural, justeza en las imágenes, ingenuidad en la descripción, sabor, carácter, elementos expresivos y poéticos propios; en una palabra, en ellas encontramos la verdadera enjundia racial, es decir, la esencia del patriotismo bien entendido. Busquemos, pues, el oro puro y apartémonos del similar, de todo lo falso, de todo lo efectista.

Y entretanto los llamados a hacerlos nos dan materiales con que enriquecer el repertorio de la canción escolar, cultive-mos, convenientemente traducidas y adaptadas a nuestra lengua, bellas canciones del arte universal, alternando con las buenas que en España existen (1).

(1) Del número de abril de la *Revista de Pedagogía*, de Madrid.



LA PSICOLOGÍA Y LA PAIDOLOGÍA  
SEGÚN STANLEY HALL (1)

por D. Domingo Barnés,

Profesor en la Escuela Superior del Magisterio.

(Conclusión.)

Lo esencial es que todos y cada uno de los esfuerzos que se realicen para conservar y restaurar los rasgos o acontecimientos más importantes de los primeros años de la vida nos sean útiles para el conocimiento de nosotros mismos, que es la aspiración del impulso noético, y que en ciertas corrientes actuales de la psicología culmina en el psicoanálisis que persiguen muchos hombres cultos con el auxilio de los técnicos, y que parece prometerse convertirse en una parte esencial de la preparación para la vida antes de que cada joven entre plenamente en su carrera. Todo diario (de los cuales Mrs. Forbes ha publicado una lista con muchos centenares de ellos en *New England* solamente) espontáneamente contiene la tendencia, cada vez mejor conocida, de muchas almas de efebo, para medirse con los demás en las varias clases de excelencia, y el temor general a ser inferiores es manifestación común del mismo impulso, que quizás tiene su culminación en el instinto autobiográfico. Impugnar la validez de tales datos significa impugnar a la vez el valor, la memoria y del testimonio. Verdaderamente, describir y dar expansión al curso de los acontecimientos es, con frecuencia, no sólo un método muy eficaz de psicoterapia, sino que hay muchos espíritus que sólo por este medio han llegado a encontrarse y han evitado el naufragio.

Tampoco pueden tener valor científico unas cuantas notas e informaciones recogidas y facilitadas por las madres que han venido a nosotros, hayan o no utilizado las hojas que hace una o dos décadas se les repartieron tan profusamente, o hayan anotado sencillamente los rasgos que por una razón u otra juzgan más significativos, aunque muchos de ellos tienen importancia

para los mismos interesados. Muchas madres americanas han tenido la paciencia de anotar con gran fidelidad el desenvolvimiento del lenguaje de sus hijos, y disponemos así de una docena de vocabularios infantiles hasta el final del segundo y, a veces, del tercer año, y, más raramente, de los años posteriores de la vida. El estudio de ellos muestra huellas indudables del impulso del que procede el lenguaje, muy enérgico, a veces, como en el caso del hijo de Stumpf, y he compilado una lista de «palabras» que son verdaderas creaciones del espíritu de un niño, y no un confuso esfuerzo de imitación.

Además, los estudios de los dibujos espontáneos de los niños, desde que Lukens roturó verdaderamente este campo, han mostrado notables semejanzas entre el desenvolvimiento de la raza y el del niño con un nodo, entre las etapas del dibujo de memoria, de una imagen del objeto, al de la copia del objeto mismo, no menos marcado que el que Verworn ha señalado en los dibujos de las cavernas (las que él llama etapa ideoplástica, que, a su juicio, precede a la fisioplástica); y trabajando en este sentido reconstruimos nuestra enseñanza. El juego también, que se concibe ahora no tanto como una preparación práctica para las actividades adultas, como pensaba Groos, sino como una recapitulación de la vida entera de la raza, hemos visto que tiene muchos elementos comunes con los animales y los salvajes. Johnson, con su clasificación de los juegos según su valor educativo (y creo que toda materia escolar puede enseñarse en los primeros años a modo de juego), y Gulick, y especialmente Curtis, por su actividad infatigable por todo el país y con sus libros, iniciaron un movimiento nacional a favor de los campos de juego.

También el arte de contar cuentos se reconoce ahora como un vestigio del que antes de la escritura fué el único método para transmitir el conocimiento de una a otra generación, y nosotros tenemos no solamente una preciosa biblioteca de las grandes epopeyas y tradiciones de la raza simplificadas para los niños y también una

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.



Liga de Narradores, que nos permite comprobar, como no se había hecho nunca, que la narración oral tiene un encanto y un influjo mayor que el de las páginas impresas, y permite al que domine este arte tejer mejor los rasgos y los incidentes en una unidad, fundirlos en un tono y obtener así un mayor valor sintético para el espíritu del niño que ningún otro procedimiento o sistematización de los elementos del conocimiento.

Además, comprendemos de un nuevo modo el valor de toda clase de asociaciones entre los niños; no solamente la desventaja del niño aislado, sino la necesidad de ofrecer pronto juegos adecuados para el instinto de grupo, y un normal desenvolvimiento espontáneo a las organizaciones juveniles. Los que han prestado atención a esta materia no encuentran extraña la insistencia de Trotter en señalar que los instintos de grupo son tan primarios y dominantes como los del yo; al mismo tiempo, Sheldon mostraba la estrecha semejanza entre las del colegio y otras fraternidades secretas, con las de los hombres primitivos.

Otro camino por el cual el nuevo interés por la infancia ha desenvuelto un conocimiento más profundo y ha prestado al mismo tiempo un gran servicio a la generación siguiente es el temprano reconocimiento de los rasgos patológicos antes de ser bastante ostensibles para atraer la atención. Conocemos ahora como nunca los peligros del automatismo excesivo, de la temprana afloración de las ideas imperativas, los preludios de la histeria y la pasión por el disimulo tan enérgica en las niñas en el proceso de la pubertad, como se ve acentuadamente en los casos de espiritismo y telepatía. Comprendemos ahora que el automatismo es una etapa por la cual pasa todo y podemos disminuir los peligros de la detención en el narcisismo, al mismo tiempo que los estudios realizados en los tribunales para niños nos han enseñado más que Lombroso acerca de la embriología del vicio y del delito. Nueva luz se ha hecho también sobre los más ligeros defectos del oído, de la visión y del lenguaje; la signifi-

cación de la dentición y de las vegetaciones adenoideas; los malos hábitos en la comida y en el sueño; los peligros de la precocidad sexual y del trabajo de los niños, y hemos hecho grandes progresos para desenvolver una higiene realmente científica del cuerpo, del intelecto, de la voluntad y de los sentimientos. También podemos discernir en un cierto grado las diferentes etapas del desenvolvimiento infantil, y aun se han logrado ciertos progresos para fijar la edad de ciertos períodos nacientes en los cuales la naturaleza da, quizá por una sola vez en la vida, la señal de un impulso para un desenvolvimiento en determinada dirección. Comprobamos, como no se lograba antes, los peligros de la represión y la necesidad de desenvolver cada capacidad a su tiempo, como condición para el desarrollo de la capacidad inmediatamente superior, que puede ser sofocada o sublimada (1).

Una fase especial del estudio del niño, impulsada principalmente por Binet y Simon, pero especialmente desenvuelta en los Estados Unidos por Goddard y sus asociados en Vineland, y todavía más especializado y utilizado después en el ejército, y que ahora promete especiales desarrollos para diversas especializaciones industriales, son los *tests* mentales. Una introducción muy importante para esta labor son los estudios de Puffer, quien estudió al niño y procuró averiguar su vocación, y también el trabajo de Meyer Hoomfield, quien, durante varios años, estudió las cualidades que requerían algunas industrias y se esforzó luego, inversamente, por adaptar al niño a la tarea. También debe mencionarse las importantes escalas de lenguaje, escritura y lectura que sirven de *tests* para comprobar la eficacia de las escuelas y de los discípulos comparativamente; ahora tenemos innumerables *tests* de inteligencia, algunos de los cuales se utilizan también como parte del examen de ingreso

(1) Véase Mrs. Elida Evans, *The Problem of the Nervous Child*, N. V., Dodd, Mead & Co., 1920, 298 páginas.—Phyllis Blanchard, *The Adolescent Girl*, N. V., Moffat, Vard, 1920, 424 págs.—Chrichton Miller, *The New Psychology and the Teacher*, N. V., Seltzer, 1922. (Una tentativa sería para adaptar las lecciones del psico-análisis al magisterio.)



en el colegio. El ideal de que cada uno esté colocado donde mejor pueda utilizarse su capacidad es el punto focal en que convergen la democracia y la economía industrial.

Así, el estudio del niño, que comenzó con la base más amplia y procuró al principio extenderse todo lo posible y no olvidar ningún rasgo humano, ha aumentado inmensamente su agudeza, método y definición de los resultados, pero al mismo tiempo ha estrechado su campo. Sin embargo, en el gran relieve dado ahora a estos *tests*, es también donde la psicología, en general, ha aumentado enormemente su utilidad, pero no sin el grave peligro de pasar de la cultura (el impulso principal que hizo al principio predominantemente humanista este movimiento) a la *Kultur*, puesto que los métodos últimos procuran resultados prácticos para los individuos y añaden poco a nuestro conocimiento de la naturaleza del niño en general. En esta última dirección, sin embargo, la Universidad de Clark ha ganado autoridad en estos últimos 10 años aplicando gratuitamente los *tests* a todos los niños que acudían, y en los años siguientes, el Dr. L. R. Geisler consagró toda su actividad a la aplicación de estos *tests* y a instruir a los demás en su empleo, y nosotros fundamos el *Journal of Applied Psychology* que era un órgano para el desenvolvimiento de esta labor, lo cual está contenido en sus seis volúmenes.

Del estudio del niño en su amplio sentido originario, no tenemos ningún compendio adecuado, aunque Baldwin, Ellen Key, Jacobi, Vallin, Forbush, Compayré, Groos, Richmond, Oppenheim, Sergi, O'Shea, Kirkpatrick, Drummond, Taylor, Partridge, Mckeever, F. Warner, Mateer, W. A. White, Lay, Grahame, Sandiford, y, más sistemático en ciertos respectos que los demás, el Dr. A. E. Tanner, en *The Child*, y, más recientemente, Hug-Helmuth, Rasmusin, W. Stern, Luckey, Chamberlain, Healey, etc., han procurado reunir la mayor parte de los resultados de sus trabajos. En mis dos volúmenes sobre la *Adolescence* (1904), traté de resumir com-

prensivamente y deducir inferencias de lo que se ha hecho acerca de este período de la vida, y en un *Educational Problems* (1911), intenté aplicar a la Pedagogía algunas de las lecciones de este campo. Lo que necesitamos, y aun no tenemos, es un trabajo sintético comprensivo que coordine lo mejor de las nuevas indagaciones respecto de cada etapa del desenvolvimiento humano y obtenga conclusiones para fijar las necesidades más adaptadas a la naturaleza del niño. Hasta que se haga tema por tema, una gran parte de los datos actualmente recogidos permanecerán esparcidos e ineficaces, por desconocidos, aun para los expertos.

No solamente en 1909, como hemos dicho, sino también en 1910, tuvimos conferencias en la Universidad de Clark para la investigación y el bienestar del niño, que duró muchos días. En ellas se organizó una Conferencia Nacional del Niño, de la que fui yo presidente, y H. S. Curtis, secretario. Deseábamos que el nuevo *Bureau*, de Washington, fuese orientado no solamente hacia el mejoramiento de las condiciones del trabajo del niño por todo el país (para cuyo objeto se había fundado), sino también como centro orgánico de todas las actividades paidológicas, y considerando como una de sus principales funciones el reunir los obreros de todos los campos, cuyos especialistas demuestra la experiencia que suelen saber poco del trabajo de los demás, careciendo así, simultáneamente, de conocimiento y de interés. Conseguimos, sin embargo, influir poco en quienes se preocupaban principalmente de la labor práctica e inmediata de mitigar los abusos y mejorar las condiciones de la infancia.

En la Universidad aspirábamos a organizar del modo siguiente el «Instituto del Niño».

Los departamentos fueron: 1) Una colección de bibliografía, incluyendo el centenar de leyes educativas aprobadas en los Estados Unidos al cabo del año; 2) promedios de natalidad y mortalidad, bajo la dirección del De Burk; 3) higiene, bajo la del Dr. Burnham; 4) niños subnormales,



bajo la del Dr. H. W. Chase; 5) delincuencia; 6) vicio; 7) lingüística infantil, bajo la dirección del Dr. J. A. Magni; 8) antropología y sociología; 9) didáctica experimental, bajo el Dr. Tanner; 10) trabajo del niño; 11) educación moral y religiosa; 12) museo pedagógico. Se organizaron parcialmente seis de los departamentos mencionados, y el jefe de cada uno presentó un informe sobre el trabajo realizado. Nuestro objeto fué, como hemos indicado, poner el sector filantrópico a favor del niño en contacto con la paidología científica. Además de esto, se realizó un estudio sobre las condiciones locales en Worcester, por un grupo de nuestros estudiantes más aventajados.

Para ayudar a estos trabajos se creó un amplio Comité de ciudadanos caracterizados, «La Conferencia de Worcester para el Bienestar del Niño», la cual se reunió durante unos cuantos años, encargándose a cada uno de los miembros de la inspección de una esfera de la labor.

Encontramos no menos de ciento cincuenta organizaciones caritativas en la ciudad, algunas de las cuales se preocupaban de los niños, al menos de los huérfanos, y procuramos idear medios por los cuales pudieran extenderse las grandes ventajas logradas por la asociación de las instituciones caritativas locales.

Una generosa subvención anual del *Board* nos permitió desenvolver en los años siguientes un museo pedagógico, cuya utilidad fué abundantemente ilustrada en diversos centros europeos, particularmente en la importante colección de París. Recogimos millares de objetos destinados a facilitar la labor de la educación. Algunos fueron donados por los fabricantes, pero hubo que adquirir muchos, principalmente de la Europa continental. Esta colección nos puso de relieve que no marchábamos a la cabeza en el uso de este material, y no sólo de Europa, sino también de la Argentina. El catálogo del Museo ha sido comenzado por el Dr. W. H. Burnham, quien ha impreso una lista de objetos útiles en el campo de la higiene escolar. Pero ésta es sólo una pequeña parte

de nuestra colección, la cual comprende mapas murales y láminas, con ilustraciones de leyendas y cuentos, algunas para facilitar la enseñanza de la lengua materna o de las lenguas extranjeras, apelando a la visión; mapas y láminas históricas, ilustraciones de las leyes químicas y de las industrias, de los varios sistemas fónicos, de las formas de insectos y de la vida animal inferior y superior, de los productos de las actividades industriales espontáneas del niño y de los diversos métodos de la educación industrial; de los principios de la física, la geometría, la astronomía, el lenguaje (por ejemplo, el gramófono), la música; vistas estereoscópicas del Egipto, Grecia y el Oriente, etc.; muchos mapas geográficos, modelos, rompecabezas, trenes, en juguete, movidos por el vapor, aeroplanos, ilustraciones de balística, modelos de muchos géneros, y, finalmente, una biblioteca pedagógica. Todo esto y su utilización era enseñado a los maestros en conferencias públicas todos los sábados. Había días especiales, consagrados a los niños, y casi todos estos aparatos se prestaban a los maestros, como los libros de la biblioteca. Es incalculable la economía que resulta de la utilización inteligente de este material en la labor de la educación, y así lo apreciaron los maestros con gran entusiasmo.

También teníamos, desde 1909, expertos que diagnosticaban gratuitamente a los niños de la ciudad que fuesen sospechosos de cualquier forma de anormalidad, y algunos de ellos fueron estudiados individualmente con cuidadosa atención. El doctor A. E. Tanner dió, durante algunos años, un curso de estudio del niño, y sus métodos y resultados fueron, en general, más detallados que su libro; yo, por mi parte, profesé también un curso para mostrar a los maestros el uso del material existente en el Museo.

Así, en 1909 y 1910, después de muchos años de esfuerzo en el campo de la paidología, luchamos por dar a esta labor una organización comprensiva, y llegamos al límite de nuestros recursos y organizamos el plan de nuestro Instituto, que sólo en



parte fuimos capaz de realizar. Pero al anunciar el plan íntegro para el futuro, lo hacíamos animados por la esperanza de obtener auxilios del exterior, esperanzas que sólo en parte vimos realizadas. En cambio, pudimos recoger el nuevo interés que ofreció al mundo la primera infancia con motivo del éxito del psico-análisis.

Cerré mi contacto con la Paidología al publicar mis dos volúmenes *Educational Problem*, y dejé de consagrarme a los estudios de educación.

---

## INSTITUCION

---

### IN MEMORIAM

#### DON FRANCISCO GINER (1)

por D. Leonardo Vidarte.

En Madrid, estudió Antonio Machado en la Institución Libre de Enseñanza, siendo discípulo, de los íntimos, de los cordiales, del creador y alma de la Institución, del incomparable maestro D. Francisco Giner de los Ríos.

Decir hoy en España, donde la enseñanza gime en vergonzoso atraso, que una persona ha sido discípulo de D. Francisco Giner de los Ríos equivale a reconocerle una superior educación intelectual, y lo que más vale, una formación ética firmemente cimentada, una educación moral, sana y sólida. Porque el glorioso maestro Giner de los Ríos, al consagrar su vida entera a la ciencia y la enseñanza, dedicó sus mayores afanes y cuidados a infundir en el alma de sus discípulos el culto a la verdad, al bien y a la belleza y a la justicia, que eran los ideales que iluminaban y guiaban su vida de apóstol.

No creáis que estas palabras las inspira la veneración del discípulo o la pasión del sectario. Yo no tuve la suerte de ser discípulo de Giner de los Ríos, ni pertenezco

a su escuela filosófica. Al contrario, por haberse formado mi espíritu en la salvaje independencia del arroyo, sin guía ni maestro, y sin normas dogmáticas o filosóficas que contrarrestaran o atenuaran las influencias y sugerencias de nuestra época, soy un español con todas las pasiones y extravíos de nuestro siglo xx, y por ello—lo digo sin jactancia, con pesadumbre—, me encuentro tan distante ideológicamente de D. Francisco Giner como un bolchevique ruso puede estar distante del santo más santo, de San Francisco de Asís, por ejemplo.

Mas precisamente esta enorme distancia ideológica me permite apreciar mejor el profundo sentido religioso de la vida de Giner (heredado de Sanz del Río, como esencia del krausismo): su insaciable anhelo de perfección, su austeridad y pureza ejemplares, su fortaleza y valor para mantener sus convicciones y su obra, el arte supremo con que supo armonizar su conciencia y su vivir, su exaltado amor, verdadero culto, a la Naturaleza y a la vida, y, sobre todo, su infinito amor a la Humanidad (Krause, Sanz del Río) y a los ideales supremos que hacen la vida humana digna de ser vivida.

La educación recibida en la Institución Libre de Enseñanza y el alto ejemplo de la vida de Giner de los Ríos debieron influir de una manera decisiva en la formación intelectual y moral de Antonio Machado. La gravedad y seriedad con que este poeta contempla la vida, la profundidad filosófica de su pensamiento, la dignidad y fortaleza con que sabe sufrir el infortunio, su amor a lo justo, a lo bueno, a lo verdadero, a lo bello; su culto a la Naturaleza, su patriotismo acendrado, la virilidad y energía de su alma, unida a la ternura y delicadeza más exquisitas; todas estas cualidades de Antonio Machado son características de un buen discípulo de Giner de los Ríos. Sólo de un buen discípulo verdadero de Giner de los Ríos podía decirse lo que Rubén Darío ha dicho de Antonio Machado:

«fuera pastor de mil leones  
y de corderos a la vez».

(1) Párrafos de la conferencia pronunciada por el autor, estudiando la obra de Antonio Machado.



## NOTICIA

Doña Leonor Serrano de Xandri ha hecho un donativo de 15 pesetas con destino al fondo de excursiones.

## LIBROS RECIBIDOS

Alvarado (Salustio).—*Sobre la estructura de la epidermis foliar de las «Selaginella»*.—Madrid, 1925.—Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

Serrano (D. Luciano).—*Cartulario de San Pedro de Arlanza, antiguo monasterio benedictino*.—Madrid, 1925.—Donativo de ídem.

Bonsoms i Sicart (D. Isidro).—*Catàleg de la Col·lecció Cervàntica. Volum tercer. Anys. 1880 1915*.—Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 1925.—Don. de la Biblioteca de Catalunya.

Sama (D. Nicolás).—*Tormentas y granizadas. (Catecismos del agricultor y del ganadero)*.—Madrid, Calpe.—Donativo del autor.

Institución Libre de Enseñanza.—*Biblioteca circulante de niños; catálogo de la sección segunda*.—Madrid, Cosano, 1925.—Don. de la I. L. de E.

Carrasco y Garronera (D. Pedro).—*Discurso leído en la solemne inauguración del curso académico de 1925 a 1926*.—Madrid, Imprenta Colonial, 1925.—Don. de la Universidad.

Rioja (Enrique).—*La vida en el mar*.—Madrid, 1925.—Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

Río-Hortega (P. del).—*Coloración selectiva de pigmentos y prepigmentos*.—Don. de ídem.

Idem.—*Papel de la microglia en la formación de los cuerpos amiláceos del tejido nervioso*.—Don. de ídem.

Darner Pericás (Bartolomé).—*Estudio geológico de los alrededores de Sineu y del Puig de Sant Onofre. (Región central de Mallorca)*.—Madrid, 1925.—Donativo de ídem.

Dantín Cereceda (J.).—*Distribución geográfica de población en Galicia*.—Madrid, 1925.—Don. de ídem.

Llano Roza de Ampudia (Aurelio de).—*Cuentos asturianos recogidos de la tradición oral*.—Madrid, Imprenta Caro Raggio, 1925.—Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

González Fragoso (R.).—*Flora ibérica. Uredales. Tomo II*.—Madrid, 1925.—Don. de ídem.

Mancomunitat de Catalunya.—*Anuari de les Biblioteques Populars. 1922-23*.—Dos vols.—Barcelona, Imp. Casa de Caritat.—Don. de la Diputación provincial de Barcelona.

Nins-La Gye (J.).—*500 bons livres pour enfants et adolescents (de 6 à 15 ans). Catalogue à jour*.—Bruxelles, 1925.—Don. de la Ligue de l'enseignement.

Río Hortega (P. del).—*Varias técnicas selectivas para la tinción del tejido conectivo reticular*.—Don. de ídem.

Idem.—*Algunas observaciones acerca de la neuroglia perivascular*.—Don. de ídem.

Penfield (Wilder).—*Oligodendroglia and its relation to classical neuroglia*.—Don. de ídem.

Acevedo (Eduardo).—*Memoria de Instrucción primaria correspondiente al año 1924, presentada al Consejo Nacional de Enseñanza por su Presidente*.—Montevideo, Imprenta Nacional, 1925.—Donativo del autor.

Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria.—*Estadística de los accidentes del trabajo ocurridos en el año 1922*.—Madrid, M. Minuesa de los Ríos, 1925.—Donativo del Ministerio.

Idem.—*Estadística de las huelgas. Memoria de 1923*.—Madrid, Minuesa de los Ríos, 1925.—Don. de ídem.

Sociedad para el progreso de la legislación del trabajo.—*Ideal social y orientación social*, por Esteban Bauer.—Madrid, 1925.—Don. de ídem.

Idem.—*Reuniones sociales de Praga (octubre 1924)*.—Madrid, Imprenta Clásica Española.—Don. de ídem.