

BOLETÍN

DE LA

INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

TOMO XLI

1917

MADRID
INSTITUCIÓN, PASEO DEL OBELISCO, 14
1917

MADRID.—IMPRESA DE JULIO COSANO, SUCESOR DE R. ROJAS, TORIJA, 5.—Teléfono 316.

BOLETÍN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

TOMO XLI.—1917

ÍNDICE POR MATERIAS

Germán Flórez (p. 1).
Francisco Giner de los Ríos (p. 33).
Azcárate (p. 353).

PEDAGOGÍA

- La enseñanza de la Geografía, por *Eliseo Reclús* (p. 3).
La educación estética, por *M. A. Stuyts* (p. 8).
Sobre la historia escolar de España, por *Don Lorenzo Luzuriaga* (p. 13 y 38).
Revista de revistas (p. 18, 20, 45, 49, 83, 115, 117, 146, 150, 181, 217, 243, 273, 276, 330, 336 y 367).
¿Cuándo nos enteraremos?, por *D. Francisco Giner* (p. 33).
Rousseau, como precursor de la Paidología, por *D. Domingo Barnés* (p. 35).
Movimiento de las ideas pedagógicas en Suiza, por *M. François Guex* (p. 65 y 97.)
Una conferencia, por *M. Henri Bergson* (página 73).
Disciplina y rebeldía, por *D. Federico de Onís* (p. 76).
La tutela correccional de los menores, por *D.^a Alicia Pestana* (p. 103, 129 y 170).
La inspección escolar en Francia, por *D. Lorenzo Luzuriaga* (p. 111).
La labor pedagógica de L. Cellérier, por *D. Barnés* (p. 139).
Educación de los niños anormales, por *Don J. Mallart* y *D. P. Rosselló* (p. 142).
Lo que Inglaterra ha aprendido en la guerra, por *Herbert A. L. Fisher* (p. 161).
La geografía en la escuela, por *C. Vidal de la Blache* (p. 164).
Labor legislativa sobre enseñanza de las Cortes españolas de los años 1820-1823, por *D. Modesto Bargalló Ardevol* (p. 174 y 213).
La fatiga y la higiene de la escuela, por *W. P. Welpton* (p. 193 y 225).
El material de enseñanza, por *D. Domingo Barnés* (p. 199).
La luz y la vista en la escuela, por el *Doctor D. Manuel Márquez* (p. 203).
Pedagogía de los anormales, por el *Dr. Gonzalo R. Lafora* (p. 230 y 264).
Nota acerca de las corrientes de la Psicología actual, por *D. Juan Vicente Viqueira* (páginas 236 y 268).
La Academia y la política, por el *Dr. Bernardino Machado* (p. 257).
Las bibliotecas escolares en Suiza, por *E. Devaud* (p. 259 y 289).
Mendacidad, por *D. Miguel de Unamuno* (p. 299).
La psicología de la conducta, por *B.* (página 301).
Relaciones entre la Universidad y la industria, por *D. Obdulio Fernández y Rodríguez* (p. 304).
Las Escuelas Normales: noticia histórica, por *Lorenzo Luzuriaga* (p. 321).
De la enseñanza de la Física en la Facultad de Ciencias, por *D. Juan Antonio Izquierdo Gómez* (p. 325 y 363).
Pedagogía de la guerra, por *D. Domingo Barnés* (p. 354).
Dos grandes reformas escolares, por *D. Lorenzo Luzuriaga* (p. 361).

ENCICLOPEDIA

La crítica filológica de los textos, por *Don Américo Castro* (p. 26).

El Poder judicial y la opinión, por *D. F. Giner de los Ríos* (p. 50).
 Andalucía como región natural, por *D. Francisco de las Barras de Aragón* (p. 86 y 121).
 España en la vida italiana durante el Renacimiento, según Croce, por *F. de A. R.* (página 154).
 El sistema del Derecho administrativo, por *D. Adolfo Posada* (p. 183 y 219).
 Las categorías del Derecho público, por *Don F. Rivera Pastor* (p. 247).
 La estructura social, por *D. Francisco Rivera Pastor* (p. 313).
 La crisis actual de la democracia, por *D. Fernando de los Ríos Urruti* (p. 339 y 370).

INSTITUCIÓN

In memoriam (p. 31, 58, 60, 62, 92, 124, 158, 187, 188, 223, 253, 282, 318, 319, 348 y 351).
 La Institución y el Decreto de 18 de Agosto (p. 56).
 Libros recibidos (p. 32, 63, 96, 128, 160, 224, 256, 288, 320, 352 y 384).
 Corporación de Antiguos Alumnos (página 160).
 Acta de la Junta general de Sres. Accionistas (p. 188).
 Nota de Secretaría (p. 189).
 Noticia (p. 320).

ÍNDICE ALFABÉTICO

Acta de la Junta general de Sres. Accionistas (p. 188).

A. R. (F. de).— España en la vida italiana durante el Renacimiento, según Croce (página 154).

Azcárate (p. 353).

Bargalló Ardevol (D. Modesto).— Labor legislativa sobre enseñanza de las Cortes españolas de los años 1820-1823 (p. 174 y 213).

Barnés (Domingo).— El material de enseñanza (p. 199).

Idem— La Pedagogía de Cellérier (p. 139).

Idem.— Rousseau, como precursor de la Psicología (p. 35).

Idem.— Pedagogía de la guerra (p. 354).

Idem.— Revista de revistas (p. 49, 83, 117, 150, 181, 243, y 336).

B.— La psicología de la conducta (p. 301).

Barras de Aragón (Francisco de las).— Andalucía como región natural (p. 86 y 121).

Bergson (M. Henri).— Una conferencia (página 73).

Caballero.— Desapasionadas críticas (p. 378).

Castro (Américo).— La crítica filológica de los textos (p. 26).

Corporación de Antiguos Alumnos (p. 160).

Devaud (E.).— Las bibliotecas escolares en Suiza (p. 259 y 289).

Escobar.— Revista de revistas (p. 20 y 330).

Fernández y Rodríguez (D. Obdulio).— Relaciones entre la Universidad y la Industria (p. 304).

Fisher (Herbert A. L.).— Lo que Inglaterra ha aprendido en la guerra (p. 161).

Francisco Giner de los Ríos (p. 33).

Germán Flórez (p. 1).

Giner de los Ríos (D. Francisco).— ¿Cuándo nos enteraremos? (p. 33).

Idem.— El Poder judicial y la opinión (p. 50).

Gues (M. François).— Movimiento de las ideas pedagógicas en Suiza (p. 65 y 97).

Izquierdo Gómez (D. Juan Antonio).— De la enseñanza de la Física en la Facultad de Ciencias (p. 325 y 363).

IN MEMORIAM

Aguilera (D. M.).— Un gran educador español (p. 253).

Alvarez (D. Arturo).— Giner de los Ríos, el Santo, el Sabio y el Bueno (p. 187).

Andrenio.— Las obras completas de Giner (p. 158).

Dantín Cereceda (D. J.).— Don Francisco Giner (p. 318).

Domingo (Marcelino).— Francisco Giner (página 31).

El Magisterio Tarraconense.— Francisco Giner de los Ríos (p. 351).

García Morente (D. Manuel).— Cómo era el maestro (p. 62).

Madrid Muñoz (D. Antonio).— Don Francisco Giner de los Ríos. La casa donde nació (página 348).

Maese Pedro.— El maestro Giner (página 188).

Merimée (M. E.).— Francisco Giner y su libro «Ensayos sobre educación» (p. 282).

Pérez de Ayala (D. Ramón).— Aniversario de Giner (p. 60).

Posada (D. Adolfo).— Las obras de D. Francisco Giner (p. 92).

Reyes (D. Alfonso).— Giner de los Ríos (página 223).

Ríos Urruti (Fernando de los).— La Universidad española (p. 124).

Solidaridad Obrera.— El maestro Giner (página 319).

Unamuno (Miguel de).— In memoriam: Comentario (p. 58).

Lafora (Gonzalo R.).— Pedagogía de los anormales (p. 230 y 264).

La Institución y el Decreto de 18 de Agosto (p. 56).

Libros recibidos (p. 32, 63, 96, 128, 160, 224, 256, 288, 320, 352 y 384).

Luzuriaga (D. Lorenzo).— Sobre la historia escolar de España (p. 13 y 38).

Idem.— La inspección escolar en Francia (página 111).

Idem.— Sobre la historia escolar de España (p. 321).

Idem.— Dos grandes reformas escolares (página 361).

Machado (Dr. Bernardino).— La Academia y la política (p. 257).

Mallart (D. J.) y *Roselló* (D. P.).— Educación de los niños anormales (p. 142).

Márquez (Dr. D. Manuel).— La luz y la vista en la escuela (p. 203).

Nota de Secretaría (p. 189).

Noticia (p. 320).

- Onís* (F. de).—Disciplina y rebeldía (p. 76).
- Ontañón*.—Revista de revistas (p. 45, 115, 217, 275 y 367).
- Pestana* (D.^a Alicia).—La tutela correccional de los menores (p. 103, 129 y 170).
- Posada* (D. Adolfo).—El sistema del Derecho administrativo (p. 183 y 219).
- Reclus* (Eliseo).—La enseñanza de la Geografía (p. 3).
- Revista de revistas* (p. 18, 20, 45, 49, 83, 115, 117, 146, 150, 181, 217, 243, 275, 276, 330, 336 y 367).
- Ríos* (Fernando de los Ríos).—La crisis actual de la democracia (p. 339 y 370).
- Rivera Pastor* (D. F.).—La estructura social (p. 313).
- Rivera Pastor* (D. F.).—Las categorías del Derecho público (p. 247).
- Rosselló* (D. P.) y *Mallart* (D. J.).—Educación de los niños anormales (p. 142).
- Sluys* (M. A.).—La educación estética (página 8).
- Unamuno* (D. Miguel de).—Mendacidad (página 299).
- Vidal de la Blache* (M. C.).—La Geografía en la escuela (p. 164).
- Viqueira* (D. Juan Vicente).—Nota acerca de las corrientes de la psicología actual (página 236 y 268).
- Welpton* (W. P.).—La fatiga y la higiene de la escuela (p. 193 y 225).

BOLETÍN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

Domicilio de la *Institución*: Paseo del Obelisco, 14.

El BOLETÍN, órgano oficial de la *Institución*, es una Revista pedagógica y de cultura general, que aspira a reflejar el movimiento contemporáneo en la educación, la ciencia y el arte.—Suscripción anual; para el público, 10 pesetas; para los accionistas y los maestros, 5.—Extranjero y América, 20.—Número suelto, 1.—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.—Véase siempre la *Correspondencia*.

AÑO XLI.

MADRID, 31 DE ENERO DE 1917.

NÚM. 682.

SUMARIO

Germán Flórez, pág. 1.

PEDAGOGÍA

La enseñanza de la geografía, por *Eliseo Reclus*, página 3.—La educación estética, por *M. A. Sluys*, pág. 8.—Sobre la historia escolar de España, por *D. Lorenzo Luzuriaga*, pág. 13.—Revista de revistas, Francia: «*Revue Internationale de l'enseignement*», por *Rubén Landa*, página 18.—«*Revue pédagogique*», por *Guillermo Escobar*, pág. 20.

ENCICLOPEDIA

La crítica filológica de los textos, por *D. Américo Castro*, pág. 26.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Francisco Giner, por *Marcelino Domingo*, pág. 31.—Libros recibidos, pág. 32.

GERMÁN FLÓREZ

Éste fué silencioso; y silenciosa por esencia fué toda su obra. Algo más justo se podrá decir de su espíritu; pero estoy seguro de que nada sería más digno de él que poderlo decir en silencio. En silencio, a nuestro lado, han transcurrido 45 años de su fecunda vida silenciosa. Y sólo habrán podido oírle aquellas almas privilegiadas que hayan poseído el divino don, exaltado por Maeterlinck, de comunicarse más profunda, más íntimamente que en la palabra, en el silencio.

Leonés de raza y nacimiento, en León trascurren su niñez y su adolescencia. Y a la tierra leonesa quedó atado, durante

toda su vida, por amor, por tradición, por hogar, por trabajo y por carácter.

Al llegar a Madrid, en los días vivificantes de la Revolución y del Krausismo, cultivada en la Universidad *pari passu* el Derecho y las Letras; y su espíritu se declara —pero siempre en silencio— liberal y krausista.

Entre los camaradas fué siempre para el recién llegado, que todavía ignoraba su nombre, «el que no habla».

A su lado —él callando—, creo haber oído su armonioso espíritu, día tras día, durante nueve lustros. Fué, primero, mientras los años de aprendizaje, en las clases forjadoras de Salmerón, de Giner, de Riaño...; en las noches, más forjadoras todavía, pasadas hasta el alba, en torno a la camilla y al brasero, analizando conceptos, leyendo clásicos; en la ópera *prewagneriana*; en los conciertos de Monasterio y Vázquez; en los primeros estrenos emocionantes de Echegaray y en los últimos de Ayala. Fué, por las calles, en los revueltos y densos días de la República; en las menguadas horas del 3 de Enero; en los enervantes y corruptores comienzos de la antigua política restaurada. Y fué, luego, más tarde y ya para toda la vida, durante los años de labor productora, en esta casa: en la escuela, en el jardín, en la ciudad monumental, en el campo, en la sierra; siempre entre niños, donde, sin faltar un día, escuché más íntima, más fraternalmente, su dulce silencio sonoro.

Las altas virtudes de sus dos coterráneos, Fernando de Castro y Gumersindo de Azcárate, le impulsaron y protegieron

al empezar la lucha. Santos patronos del espíritu hubieron de ser para él aquellas dos figuras. Juntos y en silencio, fuimos de los pocos, muy pocos, que en una áspera mañana primaveral madrileña, faltando a clase y arrebuados en nuestras capas, seguimos libremente, fervorosamente, el cadáver de D. Fernando, hasta dejarlo enterrado en aquel miserable corral de abrojos que la piedad administrativa de entonces destinaba con generosa esplendidez para albergue de réprobos; es decir, de los cerebros y corazones más puros y más religiosos de la España del siglo XIX.

En silencio escuchamos en aquel estéril páramo la santa palabra que todo lo fecunda y lo ilumina. De los labios de Salmerón, Giner, Azcárate, Sales, brotaron el «Sermón de la Montaña», el «Ideal de la Humanidad», los raudales caritativos de la «Memoria Testamentaria» del difunto. «Toda la tierra es sagrada», oímos, por último, en silencio, decir a Ruiz de Quevedo, cuando, arrojando un puñado de ella a la fosa, protestaba, con su habitual dulce energía, de la aridez de las almas, duras, secas y más desoladas que el suelo que pisábamos.

Allí fuimos pocos, pero 41 años más tarde, también estaba Flórez, siempre silencioso, entre los cinco únicos que acompañamos el cadáver de otro sembrador aún más querido y el que también más hondo ha labrado en las juveniles entrañas de la patria. No sé si el campo era ya tan desolado; pero sí que eran más, muchas más las almas que allí esperaban enternecidas.

Todo el trabajo fecundo de este obrero silencioso se halla emblemáticamente entre estos dos entierros. Emblemas, a su vez, que algún día habrán de interpretarse dignamente, de dos momentos ejes en el período más intenso de nuestra moderna siembra educadora.

Cuando el maestro nos llamó, al nacer de esta casa, unos respondieron con palabras; otros, con palabras y hechos; él respondió con hechos y en silencio. Y así, ni un día ha dejado, desde entonces, de labrar su lote en este predio, que amorosamente escogió; única heredad espiritual que ha poseído.

Porque ésta ha sido su divisa. Fué el único de los llamados y de los escogidos de la primera hora que nunca quiso siquiera intentar hacer compatible con su tarea dentro de nuestra obra otra esfera de acción social, entre las muchas de que era digno y a que estaba llamado. Conducta favorecida por su modesta fortuna, pero en perfecta congruencia con su dulce silencio. Pues silencio y renunciación hunden sus raíces en virtudes más hondas: modestia, humildad, reserva, pudor, sobre todo.

Su silencio era pudoroso. Pudorosamente, por pudor, rayano en timidez, no ya fué, se dejó ir en la vida. El pudor pide silencio y lleva a la intimidad. Y familiar, reservada, pudorosa como ninguna, concorde enteramente con su ánimo encontró la labranza de esta casa. Nunca osó aventurarse fuera de ella. Nada más contrario a su silencioso pudor que las pérfidas asechanzas de la audacia. ¿Cuándo es la audacia una virtud? ¿Cuándo, un pecado? Prefirió humildemente no aclarar el enigma.

Este mismo espíritu pudoroso, de intimidad silenciosa llevóle a la escuela. Fué el primero de los nuevos, sin historia ni méritos, que honrosamente fué escogido para auxiliar en la 2.^a enseñanza. Juntos inauguramos, luego, la escuela primaria, y maestro de escuela y nada más que maestro de escuela ha sido desde entonces. Sólo una vez la abandonó, allá en sus comienzos, durante dos años, para intensificar su cultura en viaje al extranjero, especialmente por Italia, y como alumno del Colegio de Bolonia. Hízose allí Doctor en Derecho. Juntos cultivamos la Filosofía y la Pedagogía con Siciliani; la Arqueología, con Brizio; la Literatura, con Carducci. Y con todo este bagaje de estudios volvió a la escuela para ser en ella maestro primario, y solo, por pudorosa y silenciosa reserva, maestro primario.

Tan primario, que jamás enseñó el Derecho, ni la Filosofía, ni las Letras, ni el Arte, que había cultivado. Proponérselo siquiera hubiera sido audaz tentativa de afirmación de la persona: algo pecaminoso para su humilde espíritu de silencio y recato. Enseñó casi siempre lo que menos

obligado estaba a conocer..., ¡matemáticas!; es decir, lo que el público—que le intimidaba—no podía exigirle que supiese.

Si algún alumno de nuestra casa ha debido a sus maestros una orientación especial en la vida—amor a las Letras, a la Filosofía, a la Industria o al Arte—no ha sido a Germán Flórez. Pero a él le han debido todos, ya que por sus manos fueron todos pasando más que por las de ningún otro, algo primario y fundamental: le debieron lo humano. Pues de él aprendieron, antes que de ninguno, la dignidad humana que trasciende de la persona y llega a las almas, no con palabras, sino con la pudorosa ejemplaridad del silencio. Su silencio, para los niños, era siempre paternal y amoroso. Una frase tierna o grave, un ademán, un gesto. Ni sermoneaba, ni reñía, ni se atrevió jamás, al corregir, por pudor igualmente, a intentar la peligrosa vereda de la emoción, más veces falsa y sentimental, por culpa del maestro, que legítima. No era, en verdad, de su reino el sentimentalismo.

Y ¡oh extraña ironía! Un hombre así, pudo ser en la Institución, durante más de 30 años, ¡secretario! ¿Hay señal más clara—ya que el *secreto* que arguye el cargo no es, precisamente, ni pudor ni silencio—de lo absolutamente íntima, callada, recogida, que ha venido produciéndose la vida de esta casa? Por él pasaron todas las cosas, como él, silenciosas. Las humildes, las pequeñas. Y su secreto estuvo en hacerles hablar con la misma dignidad que él hablaba, en silencio.

Y lógicamente con su carácter, fué deviniendo cada día más primario. Así, cuando a la escuela se agregó el jardín de infancia, él, cada día más tímido y pudoroso, derivó hacia los párvulos. Y en medio de ellos ha vivido feliz sus últimos años, salvando siempre el temible escollo del infantilismo; iluminando sus almas candorosas en este jardín soleado, todas las mañanas, con aquella noble y sencilla prestancia, trasunto fiel de su elevado espíritu, de su vasta cultura, de su fina sensibilidad, especialmente, para todo lo bello. No huirá de este jardín, mientras haya jardín, y mientras haya niños, su amoroso fantasma.

En medio de ellos ha vivido también sus últimas horas, llamándolos bajito, en delirio emocionante, ansioso de prepararles su fiesta, la de la infancia, la de estos días en que tan calladamente nos ha abandonado. Murió como ha vivido, con aquella inefable poesía que sólo brota del pudor, de la reserva, de la timidez, del silencio.

Los que hemos creído oír este silencio, ¿le habremos entendido siempre de verdad? ¿Le habremos comprendido, sobre todo, en aquellos solemnes momentos de las supremas resoluciones?

PEDAGOGÍA

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA por Eliseo Reclus.

Ninguna rama de la instrucción puede ser concebida sin sus complementos naturales, mediante los cuales forma un conjunto con el resto del saber. Sería, pues, aventurado querer trazar un plan de estudios geográficos sin tener en cuenta todas las otras disciplinas de la enseñanza.

No teniendo a mi alcance el programa detallado de las materias que dividen el tiempo de los alumnos en las escuelas a que me dirijo en este momento (1), admito como cierto que la descripción de la Tierra, o Geografía propiamente dicha, ocupa a los niños durante tres horas, a lo menos, por semana. Además, tengo en cuenta un número al menos igual de horas, durante las cuales, con motivo de la Historia universal o nacional, la Geografía solicita el interés de los alumnos de manera indirecta.

Considero también como ya establecido que los paseos y las excursiones en plena naturaleza, la gran educadora, deben ser numerosos y seriamente dirigidos. En fin, supongo al maestro como un espíritu amplio, generalizador, abierto a todas las im-

(1) Las de la República Argentina. Este artículo fué escrito por Reclus a petición de su amigo F. P. Moreno, Director de la Revista *El Monitor*, en que se publicó.

presiones nuevas. No lo querría demasiado recargado de tarea, pues una cierta tregua es indispensable para que el pensamiento no se entorpezca y para que el profesor no se haga un pedante o un nulo.

No es una paradoja decir que deben evitarse las lecciones suplementarias o todo lo que se les parezca, con el mayor cuidado, por el profesor, fuera del tiempo estrictamente consagrado a la enseñanza directa.

En los paseos, el que acompañe a los niños, hermano, amigo o maestro de escuela, debe abstenerse absolutamente de dar explicaciones que no le sean pedidas. Pero si es ingenioso, y si comprende bien el arte de hacer pensar a los alumnos, no dejará de guiarlos sucesivamente en los alrededores, de modo que les haga adivinar a ellos mismos y comprender a fondo una completa lección de cosas. Aun en las planicies de aluviones, encontrará muchas irregularidades de terreno, que para los discípulos serán planicies, colinas, valles y quebradas. No faltará tampoco en alguna parte del distrito de la escuela un curso de agua, riachuelo o río, por el que los muchachos puedan seguir las riberas o el hilo de la corriente, mostrándose los unos a los otros los recodos, los rápidos, los grandes fondos, los vados y los bancos de arena; ellos verán también los diversos accidentes de la orilla con cantiles, promontorios, taludes, arenales y playas.

Si tienen la suerte de vivir en países de sitios grandiosos, de montañas o litoral oceánico, entonces la variedad de los paisajes les permitirá ver metódicamente, como en resumen, la Tierra toda y conocerla y comprender quizás los fenómenos. ¡Y qué contrastes también en las transformaciones que el hombre introduce en la superficie de la tierra, cultivos diversos, bosques y jardines! En fin, las excursiones realizadas a través de los campos son las mejores para facilitar la vista del cielo con sus juegos de luz y de sombra, y la forma siempre cambiante de las nubes, que el viento divide, desparrama o acumula en cirros, y hace desplomar en aguaceiros sobre el suelo. Y si por casualidad los

niños se han despertado muy temprano o se pasean tarde al aparecer las estrellas, aprenderán los misterios del cielo y las relaciones del astro terrestre con la inmensidad del espacio. Pero en todas esas lecciones de cosas, que se confunden con la alegría de la marcha y de la vida al aire libre, recuerde el profesor siempre las palabras de Spencer: «Debe decirse al niño lo menos posible y hacerle encontrar lo más posible».

En la escuela, las lecciones toman otro carácter y se hacen más precisas en su enseñanza; pero sobre todo ahí está el peligro, porque los maestros disponen de manuales que les aminoran la tarea y que les dispensan de sacar el curso de su propio fondo. Por su parte, los niños, cuya memoria recibe y guarda tan fácilmente las impresiones, se dejan imponer sin protestar la recitación mnemotécnica de algunas líneas, y parece que todo dice: la lección de Geografía está hecha, la conciencia queda en paz. Sin embargo, cuán en desacuerdo está tal método con la verdadera enseñanza, porque ella dispensa de todo esfuerzo a la inteligencia, propiamente dicha, y se limita a figurar palabras que se graban en los repliegues del cerebro, y que ocupan un sitio que podría llenar más provechosamente el conocimiento real de las cosas. Yo me he encontrado con niños que, atravesando un río, no tenían idea alguna de que el nombre de esa corriente de agua, recitado en la clase, tuviese la menor relación con el agua corriente que fluía bajo sus pies. La memoria sin el pensamiento es una cosa que degrada, que rebaja al hombre, lo reduce a simple materia bruta, como la roca en que ha grabado su nombre.

No acudamos, pues, más que moderadamente a la memoria y limitémonos a saber mirar. La lógica de las cosas querrá precisamente que esas primeras miradas tengan un carácter absolutamente sintético, comprendiendo a la vez los horizontes opuestos, el del cielo y el de la escuela. En efecto; para aprender a conocer la Tierra es necesario medirla, determinar sus rasgos, fijar las posiciones relativas.

El profesor se verá, pues, obligado antes que todo a ejercitarse con sus alumnos, en ver bien en qué medio se encuentra la sala de la escuela y el espacio que ocupa; es un trabajo de Geografía que comienza por lo infinitamente pequeño, el trabajo inmenso de la medición del mundo, pero que no puede hacerse sin el empleo de medios, que precisamente nos son suministrados por el conocimiento de la astronomía en lo que ella tiene de más grandioso, porque la más sencilla exposición geográfica necesita la observación del meridiano. Sin embargo, esa observación entra fácilmente en el campo de los estudios directos que el niño puede emprender y verificar. Desde luego, comprobará de una manera general que el sol «se levanta» en una zona del horizonte, que cada día varía débilmente y que «se pone» en otra zona, cuyo punto vario es igualmente poco considerable. Reconoce así los dos lados opuestos del contorno terrestre, el oriente y el occidente. Esto ya es mucho; pero el lugar preciso de esos dos puntos cardinales no lo conoce claramente todavía a causa de la variación diurna, mientras que la línea del meridiano se dibujará diariamente a mediodía con una exactitud perfecta.

Una vara derecha plantada en tierra; a falta de cuadrante o de gnomón, basta para mostrar la sombra en el momento del día en que ésta es más corta. Esta sombra es trazada precisamente en el sentido del norte, si se habita en el hemisferio septentrional; en la dirección del sur, si se vive en el hemisferio opuesto. El escolar que comprueba la dirección de esta sombra, conoce así una de las líneas fundamentales de la geometría terrestre: la del meridiano, que une un polo al otro polo. La construcción de una línea transversal que corte el meridiano en ángulo recto le dará los otros dos puntos cardinales. El niño posee, pues, por las medidas precisas, los primeros elementos del mapa. En adelante, sabrá orientar todas las líneas trazadas en la superficie terrestre.

En cuanto a la medida de distancias, puede practicarla como nuestros antepasados, sea por el número de pasos o por el

de codos o brazos, sea por cualquier otra medida convencional, la del metro, cuyo origen geodésico se le enseñará luego.

Estos primeros estudios, que pueden combinarse con los paseos y aun con los juegos, deben, sin embargo, hacerse seriamente y con método, pues son el punto de partida de toda la enseñanza geográfica. Preparado con esos conocimientos, el alumno puede ya dibujar el mapa, es decir, el plano de la sala de clase; luego puede medir y situar un espacio más grande, y finalmente, abordar toda una extensión considerable, un campo con casa y granja, arroyos y senderos, colinas y valles. Adquiere así el verdadero sentido de las orientaciones, de las distancias, de las posiciones relativas.

Según los tamaños del papel que emplea para su trabajo, aleja o aproxima los diferentes puntos que aparecen en su mapa, y se familiariza así con un nuevo conocimiento de capital valor en la ciencia; aprende a determinar las proporciones y a servirse de escalas diferentes. El maestro de escuela debe insistir durante mucho tiempo en ese nuevo progreso y hará reproducir el mismo mapa, en grande y en pequeño, de manera que la vista aprenda a distinguir prontamente la proporción exacta de las reducciones del dibujo. Una vez alcanzada esta conquista, el escolar se encontrará mejor preparado como geógrafo, que la mayoría de sus contemporáneos adultos.

Calculamos en un semestre el período preparatorio de los cursos de Geografía consagrado a esos trabajos preliminares. Según nuestra opinión, el curso correspondiente de Historia, desarrollado durante el mismo espacio de tiempo, trataría paralelamente de la historia local del país que el niño puede abarcar con su mirada o que tiene siempre presente a su inteligencia en sus conversaciones diarias. Así, el escolar francés oirá hablar constantemente de París, y el alumno argentino tendrá sus ideas dirigidas hacia el estuario del Plata.

Seguro ya de su Geografía local, el alumno emprenderá sin peligro el estudio

de la Geografía de conjunto. El uso de globos es entonces indispensable, pues sin el empleo de una esfera le es absolutamente imposible al niño comprender la superficie verdadera de su país, comparado con la superficie de la Tierra entera. Pero en toda escuela bien provista, el globo terrestre está allí; fácilmente manejable, sea que se le tenga suspendido libremente del techo o colocado sobre una tarima de madera o que se le haga girar alrededor de un eje de metal. La experiencia adquirida en las escuelas desde la época de los grandes descubrimientos mundiales, es decir, desde hace cuatro siglos, nos enseña que la forma más cómoda de globos para la enseñanza de la Geografía no pasa de dos metros de circunferencia, que es la proporción de la veinte millonésima parte (1: 20.000.000) en relación con las verdaderas dimensiones de la Tierra. En un globo de este tamaño, nada incómodo, por cierto, convendrá que el maestro haga determinar por sus alumnos la forma y la posición relativa del país natal estudiado en el curso preparatorio. La verdadera localización de la comarca conocida, comparada con el resto de la tierra, no puede dejar de fijarse entonces en el espíritu con una precisión absoluta. Tal es el medio de aprender y no existe otro, pues los mapas planos son necesariamente inciertos y engañosos. No pueden tener utilidad sino para los que saben, y engañan fatalmente a los que están todavía en el período del estudio. Es, pues, un verdadero crimen contra la enseñanza lógica y normal colocar mapas o atlas en manos de los niños. En efecto: los mapas de tal o cual comarca olvidan toda representación de la redondez de la tierra, y por eso mismo aquellos aparentan ser una parte indefinida de la superficie del globo; ninguna proporción verdadera está indicada. Hecho tanto más grave por cuanto estando las proyecciones de las costas dibujadas de acuerdo con procedimientos diferentes, resulta que las representaciones son diversamente erróneas, sea en la zona central o en el contorno. Sucede a menudo con el manejo de los mapas, del sistema más frecuentemente

usado (el de los meridianos paralelos, trazados según el método de Mercator) que, comarcas de la zona glacial, insignificantes por su extensión, parecen diez veces mayores que las vastas tierras ecuatoriales. El testimonio de la vista deja, a pesar de todo, una impresión duradera y definitiva en el espíritu maleable de los niños.

En fin: los mapas de atlas son igualmente condenables, puesto que, a excepción de una sola colección, la del inglés Proctor, que por lo demás es de muy pequeñas dimensiones, estos mapas están trazados en diferentes escalas, y por consecuencia, no pueden compararse entre sí, sino con la ayuda de cálculos matemáticos, para los cuales el espíritu no está preparado. En un atlas, el país originario está siempre representado con proporciones colosales en relación a los países lejanos, y es por esto por lo que se supone sin trabajo que Java, sacrificada en el atlas, es una pequeñísima isla, y que el Japón es un archipiélago insignificante. Lo cual hace pensar, ¿cómo puede colocarse allí una población décuple de la que indica el censo en la República Argentina? El precepto absoluto en la escuela primaria modelo es, pues, suspender el empleo de mapas y de atlas durante todo el período de estudio y reemplazarlo por el manejo de un material escolar que no falsee las ideas. La escuela tipo de que hablamos posee ya un globo a la escala del veinte milésimo, en el cual el escolar puede reconocer todos los puntos designados en sus posiciones relativas y todas las tierras mencionadas en sus dimensiones proporcionales. Pero ese globo modelo no es suficiente; es indispensable emplear un globo de trabajo, simple bola torneada, según la misma escala del veinte millonésimo, y revestida de una cubierta apizarrada, en la cual el alumno dibujará y borrará los trazos de la tiza. El niño fijará ahí el lugar preciso de su pueblo natal, trazará el curso del río vecino, el macizo de la montaña más próxima; todos los delineamientos geográficos que sean objeto de la enseñanza tendrán inmediatamente su sitio en el globo de estudio. Los alumnos comprenderán fácilmente, o mejor

dicho, verán. La comprensión se hace por vía directa, y, por lo tanto, sin ningún esfuerzo.

El globo de estudio es del mismo modo absolutamente indispensable para otra disciplina científica. Servirá también para las lecciones de cosmografía. La línea del meridiano que el alumno en su curso preparatorio aprendió a trazar sobre el suelo mismo, la dibujará sin esfuerzo sobre la redondez planetaria y dividirá la superficie de polo a polo en tantos cortes como se le pedirán, en 360 ó 400, por ejemplo. Sabrá desarrollar también la línea del ecuador a igual distancia de los dos puntos matemáticos de los polos, conformándose para las latitudes con la convención de las líneas paralelas que se suceden en cada hemisferio cada 90 ó 100°. Con la misma evidencia comprenderá que la tierra, al dar vuelta alrededor de su eje, presenta su superficie al sol durante 24 horas, y nada le será más fácil que hacerle contrastar de hora en hora la sombra de la noche y la luz del día en la superficie del globo. Y hasta le proporcionará una satisfacción hacerle coincidir exactamente el rayo del sol sobre el globo con la hora precisa del lugar en que se encuentra, de manera que en el mismo instante, la bola suspendida en la escuela ocupa con la Tierra misma una posición estrictamente paralela. La inclinación del eje terrestre, la línea de la eclíptica, el equilibrio de los trópicos, serán explicados igualmente por la posición del globo, con relación a un foco de luz que representa el sol. Es muy natural que puedan aprenderse tantas cosas por el empleo de un simple globo escolar, puesto que ese globo, infinitamente pequeño, respecto a la Tierra, no deja de ser por eso su representación exacta.

Esto no es todo; las lecciones de Historia se darán también por medio del globo. Ya hable el maestro de los hallazgos en el suelo profundo, ya de fósiles o del hombre de Trinil o del de Neardenthol, ya mencione las grandes invasiones y el rechazo de los pueblos, los grandes choques de las naciones, la población de las tierras, los lugares donde acontecimientos memora-

bles han ocurrido, los alumnos señalarán con facilidad en el globo el punto, la línea o figura que corresponda exactamente con la lección.

Pero el maestro experto que quiere estar completamente seguro de la atención de sus alumnos, no se contentará con llamarlos al globo apizarrado, los unos después de los otros, para darles una lección práctica, sea de Geografía o de Historia. Les pondrá también entre sus manos un globo de «juguete» de pequeñas dimensiones (al 8.000.000, por ejemplo, con más o menos 50 centímetros de circunferencia, 16 centímetros de espesor), a fin de que tengan a la vista el medio de seguir las explicaciones dadas sobre el globo de demostraciones, dibujando en él todos los puntos y líneas, según el modelo. Deben poder manejarlo con desenvoltura y hacerlo girar a voluntad. Esto constituirá uno de los objetos de estudio más preciosos, y a la vez más cómodo que poseerá el alumno.

Por importantes y necesarios que sean en la enseñanza escolar los objetos que se colocan al alcance de los niños, no valen ciertamente, como medio educativo, lo que las obras que provienen del trabajo personal y reflexivo. Durante el período de estudios, a lo menos desde principio del segundo año, llegará un momento en que el profesor no deberá limitarse a la simple descripción, y el joven estudiante tendrá mayor iniciativa propia en su educación geográfica.

Suficientemente hábil para dibujar un mapa de su pueblo de residencia, con orientación y proporciones verdaderas, se ejercitará en adelante en representar también las regiones accidentadas con su verdadero relieve y la forma de su estructura. Este trabajo metódico, practicado según los procedimientos regulares que el profesor le indicará, le dejará una impresión imborrable de las formas terrestres, de su aspecto de su arquitectura íntima y de su parte de influencia en el trascurso de la historia.

Durante el segundo, y sobre todo durante el tercer año del curso, el profesor

puede, creemos, servirse de mapas, pero solamente de mapas que representen una extensión poco considerable de la superficie terrestre, 500.000 kilómetros a lo más, de modo que con muy débil esfuerzo de imaginación, pueda uno figurarse la ligerísima inclinación que esta mínima parte de la película terrestre debería tener realmente. Pero para espacios más extensos, sobre todo para las regiones continentales, Europa, Asia, África, Australia, América del Norte y del Sur, y aun para las partes de los continentes, tales como la Argentina, el Brasil, Bolivia, se hace indispensable el empleo de «discos» o «escudos» globulares, es decir, fragmentos o cortes circulares de la superficie del globo que componen los países respectivos. La experiencia nos enseña que el mejor método para exponer esos discos es suspenderlos en la pared de la escuela, donde producen un efecto estético muy atractivo. Pero su gran mérito consiste en fijar para siempre en el espíritu de los niños la impresión verdadera de la forma terrestre de las diversas comarcas. Gracias a este método de enseñanza, el discípulo tendrá lo que faltaba a sus predecesores, educados según los procedimientos antiguos: una gran facilidad para disipar el caos aparente de las posiciones geográficas. Posee el hilo conductor a través de ese dédalo, sobre todo si ha tenido la suerte de tener por director de estudios a un hombre que haya comprendido la vida, las cosas y su constante evolución al través del espacio y del tiempo. Aun desde el punto de vista moral, obtendrán ventajas apreciables los jóvenes que hayan aprendido la Geografía y el encañamiento de los hechos históricos en presencia del globo, más que por medio de mapas erróneos y difícilmente comprensibles. El mejor medio de formar hombres rectos, valerosos, llenos de iniciativa, es guiarlos por una clara exposición de la verdad.

LA EDUCACIÓN ESTÉTICA (1)

por el profesor honorario M. A. Sluys,
Director de la Escuela Modelo de Bruselas.

1. La educación estética forma parte de la educación general, y particularmente de la educación moral, a la cual está subordinada. Su objeto es despertar y desarrollar el sentimiento de lo bello, por la acción del ambiente y por la práctica de los ejercicios de dibujo, de canto, de lectura, de recitación, de gimnasia, etc., organizados de manera que produzcan emociones estéticas y corrijan en los alumnos el mal gusto natural o adquirido.

El arte, en la escuela, no es una materia de enseñanza; no debe tender, ni a iniciar a los alumnos en la técnica de las bellas artes, ni a enseñarles la historia del arte; debe también evitar el caer en la equivocación del estetismo. La belleza no puede considerarse como teniendo un fin en sí misma; en la educación está asociada a la vida familiar, escolar, social, a la utilidad, a la verdad, a la acción.

2. El *buen gusto* no puede formarse sino en contacto con las cosas bellas; nadie se deja influir por el medio como el niño; así, pues, todo lo que le rodea debe estar dispuesto para colaborar en su educación moral y estética.

La contemplación de lo mediocre, de lo feo, pervierte el gusto, como la vista de la inmoralidad pervierte el corazón. No se pondrán ante los ojos de los alumnos sino obras bellas, seleccionadas por gentes de gusto; no se les hará leer sino libros buenos, bien escritos; no cantarán más que coros y canciones irreprochables en cuanto al fondo y a la forma.

El maestro no recurrirá jamás, para hacer comprender la belleza, a la doble presentación de lo hermoso y de lo feo; la yuxtaposición de la obra maestra y del mamaracho sólo consigue perjudicar la educación estética de los niños que son aún demasiado jóvenes para establecer útilmente la comparación.

(1) Forma parte de la revisión de los programas escolares belgas, hecha en 1909.

El personal procurará cuidadosamente no exponer en la escuela estampas, carteles, periódicos ilustrados, acuarelas, gráficos cualquiera de forma incorrecta, de coloración chillona o que representen escenas faltas de verdad, de verosimilitud, de belleza, que sugieran ideas falsas, malos sentimientos; tales exhibiciones son nocivas para la cultura moral y estética de los niños.

3. Los *medios* propios para cultivar el sentimiento estético en la escuela son: las excursiones al campo, la visita a los monumentos, a los museos y a las exposiciones de arte; la arquitectura de la escuela, su decoración fija y su decoración móvil, la estamperia escolar, las tarjetas postales, los libros, las revistas y los cuadernos ilustrados; las lecciones de lectura, de recitación, de dibujo, de canto, de gimnasia, de trabajos manuales; las fiestas escolares, la asistencia a audiciones musicales, a representaciones teatrales, sesiones de proyecciones luminosas y de cinematografía, y, ocasionalmente, lecciones de historia y de geografía, con presentación de láminas, y lecciones de ciencias naturales.

4. *El método*.—El maestro tratará de no comentar extensamente los paisajes, los sitios, los conjuntos decorativos, los cuadros, las estatuas, los monumentos, las láminas, etc., ante las cuales haya colocado a sus alumnos; la emoción estética resulta de la contemplación de la obra, no de su descripción verbal; menos aún de los detalles de erudición. Dará, sin embargo, algunos datos para hacer comprender la obra, nombre del artista, fecha, etc.

Para evitar la observación superflua, es inútil hacer que las alumnos hagan verbalmente una breve descripción de la obra que tienen a la vista; se rectifican, si acaso, los errores de observación y se les llama la atención sobre lo que no haya observado.

El papel del maestro consiste, sobre todo, en escoger los objetos y en excitar el interés por las cosas artísticas (1).

(1) El ejemplo que debe seguirse es el de un simple campesino, el padre del gran pintor Millet, que, paseándose con su hijo, aun niño, le decía: «Mira qué

No se hará del arte ningún motivo de examen, ni una lección que aprender en los textos o apuntes; pero se podrá a veces sacar mucha utilidad para las lecciones de redacción de las observaciones de orden estético hechas en clase (láminas) o en excursión.

Hay que tener en cuenta la edad de los alumnos, su grado de desarrollo general para la elección de los medios de cultura estética. El niño no puede comprender más que los asuntos sencillos en su composición y en su factura; no se interesa por obras de un simbolismo difícil de comprender.

Se evitará provocar la emoción estética cuando los alumnos estén fatigados por una marcha larga, una clase de gimnasia o por el estudio; en estado de fatiga, el niño no puede observar nada útilmente.

5. Durante las *excursiones escolares* es cuando el maestro encontrará ocasión de procurar a los alumnos emociones estéticas; los alrededores de la ciudad presentan sitios pintorescos admirables; la ciudad, conjuntos decorativos maravillosos, parques, jardines, monumentos, museos que contienen las obras maestras. Las maestras, durante las seis u ocho años de estudios primarios, pueden enseñar a sus alumnos a conocerlos, a apreciarlos, a gozar de estas riquezas artísticas que pertenecen a todos y que pueden servir tan poderosamente a la educación del pueblo. Llamando sin cesar la atención de los alumnos sobre esas bellezas de la naturaleza y sobre las obras de arte que forman parte del patrimonio de la nación, es como los maestros les enseñarán eficazmente a amarlas y respetarlas, contribuyendo así a hacer desaparecer el vandalismo, la tendencia destructora de los niños, tan a menudo señalada y lamentada.

6. La *decoración móvil* de las clases, de los patios, de las salas de gimnasia, et-

grande es ese árbol y qué bonito: mira esa casa, qué bonito efecto hace en ese campo.»—Madame G. Sand decía a su hija: «Respira esas bonitas flores, huelen bien, no las olvides.» Con sugerencias de esa clase es con lo que se despierta la atención sobre la belleza de las cosas.

cétera, debe acomodarse a ciertas reglas, para evitar faltas de adaptación y de gusto.

Las láminas decorativas deben ser apropiadas a la edad de los alumnos. Se preferirán las obras originales de una ejecución sincera y sencilla; las buenas reproducciones artísticas de los grandes maestros consagrados del arte, se pueden emplear útilmente como medios decorativos en las clases superiores. Los vaciados de bajos relieves, estatuas y estatuitas, son también recomendables, si se escogen con discernimiento.

Hay que cuidar de no recargar las paredes con un amontonamiento de obras gráficas o plásticas.

Deben concordar las dimensiones de las obras decorativas con las de las salas en que se colocan.

Las láminas no se expondrán al azar, sino simétricamente; se variarán las combinaciones; se modificará periódicamente con cambios entre las clases y aun entre las escuelas.

Los marcos estarán en armonía con la forma, y las dimensiones de los asuntos.

Cada objeto de arte estará provisto de de una explicación escrita, asunto, autor, fecha, origen, etc.

El maestro interesará a sus alumnos en los objetos expuestos, dándoles explicaciones sobrias.

7. *La decoración floral* de los locales está recomendada (1).

Durante las excursiones al campo, los alumnos, guiados por sus maestros, aprenderán a hacer ramos, coronas, guirnaldas de flores y de follaje de flores rústicas; decorarán con ellas la casa y la escuela. En las clases se pondrán floreros en sitios bien escogidos. El maestro llamará la atención de los niños sobre los colores, los matices, las formas de las plantas ornamentales, sobre la manera de disponerlas, etcétera.

8. Los maestros cuidarán de que las *cubiertas ilustradas de los cuadernos*

sean bonitas y representen asuntos interesantes. Las *estampas escolares* que se distribuyan a los alumnos deberán ser bonitas y útiles; las que estén mal dibujadas o mal coloreadas, o que representen asuntos de tal naturaleza que les den ideas falsas, o que les inspiren malos sentimientos, serán rigurosamente desterradas.

Las colecciones de *tarjetas postales* serán seleccionadas según los mismos principios.

Los alumnos de una clase podrán colaborar útilmente en la confección de un *álbum* común de tarjetas postales, estampas, ilustraciones de todas clases, a condición de que el maestro proceda a una rigurosa selección desde el punto de vista de la forma y del fondo. Estos álbums se prestarán a los alumnos para verlos en sus casas. Se podrán cambiar entre las clases y las escuelas.

9. *Los manuales y los libros* de la biblioteca escolar deben responder a condiciones estéticas, especialmente en lo referente a las ilustraciones. Hay que distinguir la ilustración documental, que debe ser rigurosamente exacta y en relación con el texto, y la ilustración artística, que debe reunir las condiciones ya dichas en lo referente a las láminas escolares: sinceridad, sencillez, armonía, etc...

10. *La enseñanza del dibujo* debe inspirarse en las preocupaciones artísticas por la elección de los modelos, de las composiciones, la buena ejecución; el uso de los pinceles es importante para aprender a distinguir los colores, los matices, a armonizarlos, a aplicarlos justamente.

Las exposiciones en clase de hermosos dibujos, bellas acuarelas hechas por los alumnos, serán temporales.

11. *La enseñanza del canto*, si está bien hecha, debe ejercer un gran influjo en la cultura estética. La elección de los trozos debe dar preferencia a las obras o fragmentos de obras de grandes compositores; todo lo que es trivial, vulgar, debe desterrarse. Tampoco se harán ejecutar trozos difíciles y largos que fatiguen a los niños, ni coros que no puedan comprender. Hay canciones antiguas populares que pue-

(1) Véase en el núm. 677 del BOLETÍN el artículo sobre la ornamentación floral de las clases.

de la escuela revivir, modernizando y modificando, a veces, la letra.

Los cantos aprendidos durante las clases especiales de música se hacen familiares por su repetición durante las diversas actividades escolares: entradas, salidas, recreos, paseos, etc.

La escuela primaria continuará útilmente una práctica que se ha desarrollado en las escuelas de párvulos: los *juegos estéticos* combinados con el canto y acompañados del piano. Estos juegos son escenas poetizadas de la vida; deben ser interesantes para los niños, cortas, variadas.

12. Al lado del canto, la *poesía* tiene su sitio marcado en la educación estética de los niños: los versos son una música que les gusta cuando expresan acciones que les interesan. Demuestran un gusto muy vivo en oír el recitado de pequeños poemas fáciles, bien rimados, que se retienen sin esfuerzo. Son más sensibles al ritmo que a la melodía. Se escogerán trozos que evoquen visiones pintorescas e impresionantes, escenas de la vida infantil, de la vida sencilla, pequeños dramas verosímiles y comprensibles para ellos, fábulas, cuentos, historietas.

El maestro mismo los contará antes de hacérselos aprender; el niño no comprende bien la poesía si no la entiende. La simple lectura del texto no le pone en comunicación de ideas con el autor. Los pequeños dramas se recitarán e imitarán. El recitado será correcto, inteligible y elegante; el gesto, natural y sobrio.

13. La *biblioteca* de la escuela contendrá álbums de láminas, libros ilustrados, revistas en relación con el grado de desarrollo de los alumnos de cada clase. Las obras estarán en relación con la cultura estética y la cultura intelectual. Por la lectura libre en casa, lectura dirigida y autorizada por el maestro, es como se hace la cultura de la imaginación, porque «no se mantiene la imaginación más que ejercitándola» (1).

Al primer grado convienen las historias en láminas con leyendas breves. Al segun-

do grado, cuentos verosímiles, leyendas, cuentos e historias sencillas, pero narradas de un modo vivo, dramático. Al tercer grado, relatos históricos, relatos de viajes, novelas de aventuras, obras de vulgarización científica.

El maestro organizará dos veces al mes sesiones de lectura; leerá, o hará leer a un buen lector, el comienzo de un libro interesante, para atraerles a su lectura.

Comprobará con regularidad las lecturas hechas en casa.

En el sexto año enseñará a los alumnos el camino de la Biblioteca popular del barrio, a fin de que, después de los estudios primarios, continúen leyendo.

14. En las lecciones de *gimnasia*, la estética encontrará su sitio en las aptitudes correctas, los movimientos ejecutados con gracia y rítmicos. No se les hará cantar ejecutando los ejercicios; pero pueden estar organizadas las lecciones de modo que alternen los ejercicios gimnásticos con el canto, o haciendo acompañar los ejercicios con el piano.

15. El programa de los *trabajos manuales* está concebido de modo que sirva eficazmente a ese ramo de la cultura artística de los alumnos. Se evitará, sin embargo, el exceso en materia decorativa; toda decoración de objeto útil debe estar justificada por la forma y el uso de éste.

16. El curso de *historia natural* presentará a menudo la ocasión de llamar la atención de los alumnos sobre la belleza de las formas, los colores, matices de las plantas y de los animales, sobre el partido que el Arte ha sacado y puede sacar siempre de las formas naturales para la decoración. El maestro enseñará por la yuxtaposición de objetos naturales, plantas o animales, y de motivos decorativos derivados de los primeros, cómo los grandes artistas han estilizado las formas encontradas en la naturaleza.

17. La *historia nacional*, enseñada en el tercer grado, por medio de láminas, proyecciones luminosas, visitas a los monumentos y museos, es una fuente de emociones estéticas, por la contemplación de obras de arte, características, de diversas

(1) Mme. Neker de Saussure.

épocas Desde este punto de vista, nuestra historia es muy rica; visitando con sus alumnos, desde el punto de vista del estudio de la historia, el Ayuntamiento, la gran Plaza, los demás monumentos de la ciudad, los museos de pintura y escultura, el museo de arte monumental, etc., encontrará el maestro a menudo ocasión de interesarlos en las obras bellas de nuestros grandes artistas.

Es de desear que la escuela posea una colección de láminas históricas, y que los alumnos tengan un manual de historia artísticamente ilustrado.

18. Entre las láminas y las proyecciones luminosas para la enseñanza de la *Geografía*, se encontrarán un cierto número que representan monumentos de arte, los trajes, las escenas de la vida, los sitios característicos de las regiones estudiadas.

El Municipio de Bruselas ha hecho componer a buenos artistas una serie de 22 láminas grandes, en colores, representando los sitios característicos del país: esos son excelentes medios para hacer conocer y amar la patria y para aprender a verla bajo sus aspectos pintorescos tan variados (1).

19. Las fiestas escolares pueden ejercer un influjo bueno, tanto sobre la cultura moral como sobre la intelectual. Pero, para ser eficaces, deben conservar el carácter familiar y sencillo de verdaderas fiestas de niños. Los alumnos pueden tomar parte en ellas, esencialmente, con la ejecución de cantos, recitado de poesías, juegos estéticos, ejercicios gimnásticos. Estas pequeñas fiestas, a las cuales se invita a los padres, se organizan muchas veces en el año, sucesiva y alternativamente, por las clases de primero, segundo y tercer grado. La decoración especial del patio, de la sala de gimnasia en que la fiesta tiene lugar, debe ser el resultado de la colaboración del maestro y los alumnos. Los cursos de dibujo y trabajo manuales contribuyen a ella con sus productos. Los programas son ilustrados y escritos por los alumnos.

(1) Se refiere a la colección «Estampas escolares artísticas», de la casa Ryker y Mendel, de Bruselas. Esta colección puede verse en el Museo Pedagógico Nacional, de Madrid.

Otras fiestas tienen lugar fuera de la escuela: la fiesta del árbol, introducida desde hace algunos años, es un tipo que sirve de modelo; las fiestas de primavera, de verano, de otoño, de invierno, con excursiones al campo para admirar la naturaleza bajo los diversos aspectos de las estaciones, son temas que se prestan a aplicaciones interesantes de la poesía y del canto.

Las conmemoraciones de acontecimientos históricos, como la revolución de la Independencia, la peregrinación nacional a la plaza de los Mártires, la proclamación de la Constitución, etc., son ocasiones de fiestas escolares generales, en las cuales toman parte todas las escuelas, y son organizadas por la Administración municipal. Los maestros hacen comprender previamente el alcance de ellas mediante lecciones sobre los acontecimientos conmemorados.

20. La arquitectura de la escuela y su decoración fija, contribuye también, por una acción prolongada, a la cultura del sentimiento de lo bello. El edificio escolar debe, desde luego, responder a condiciones higiénicas y a condiciones pedagógicas, y, además, a condiciones estéticas. El arquitecto debe armonizar la construcción con el medio en que está colocada y con el fin para que se edifica. Los adornos no justificados no pueden admitirse; lo bello es el esplendor de lo verdadero y de lo útil.

La decoración permanente de los locales debe inspirarse en el programa pedagógico. Los patios cubiertos, bien iluminados, serán decorados útilmente, mediante grandes composiciones históricas, geográficas, arqueológicas. Se puede, como en Amberes y en Suecia, llamar la atención de los artistas, o utilizar las obras premiadas de los alumnos de la Academia de Bellas Artes y de la Escuela de Artes decorativas. Alrededor de las clases, frisos decorativos muy sencillos, darán al conjunto un aspecto agradable.

Los patios de recreo estarán adornados con árboles y plantas.

SOBRE LA HISTORIA ESCOLAR DE ESPAÑA (1)

por D. Lorenzo Luzuriaga,

Inspector de primera enseñanza.

Aunque no puede hablarse durante la mayor parte del tiempo comprendido en estos documentos de una enseñanza pública, en el sentido moderno de este concepto, y de la administración correspondiente, es lícito, sin embargo, establecer una diferencia entre la enseñanza regida enteramente por asociaciones religiosas y por particulares, y aquella otra — que es la que nos interesa más directamente a nosotros — en cuyo funcionamiento han intervenido las autoridades oficiales. Esta distinción nos permite reconocer la existencia de una administración general de la enseñanza, la cual consta, en el tiempo aludido, de dos instancias: la local y la central.

La que podemos llamar administración central es ejercida primeramente por el Consejo de Castilla, denominado en los primeros tiempos Real. Este Consejo, como autoridad superior gubernativa, legislativa y aun judicial, intervenía en última instancia en todos los pleitos y cuestiones relacionados con la enseñanza y con los maestros.

Aparte de esta función de carácter general, los documentos recogidos asignan al Consejo específicamente otras funciones, que, por lo demás, no son muy numerosas. En la Cédula de Enrique II, el Consejo examina a los maestros y expide los títulos correspondientes: «que los Maestros de Escuela sean examinados en el nuestro Consejo, y Corte... y siendo suficiente, el nuestro Consejo les dé las cartas, y leyes, y letras de examen para que tengan escuela, y enseñanza en cualquiera parte».

La facultad de examinar a los maestros la delegó después el Consejo para los maestros de Madrid primero, y después

para los de toda España en la Hermandad de San Casiano, cuando ésta se constituyó a mediados del siglo xvii, reservándose él para sí, como facultad exclusiva, la de expedir los títulos a los maestros examinados y aprobados por esta Corporación y por las otras que le suceden.

Una breve interrupción sufrió, sin embargo, esta facultad, a petición de los maestros de Madrid, quienes en 1691 solicitaron y obtuvieron del Consejo que los títulos fueran expedidos, para la mayor rapidez en su despacho, por el corregidor de la Corte, en lo que a las escuelas de ella se refería. Pero justamente por la misma limitación impuesta a la jurisdicción de éste, que no trascendía de un radio de cinco leguas de la capital, su gestión en el asunto no fué todo lo fructuosa que se esperaba, y en consecuencia, los mismos maestros volvieron a pedir que el Consejo expidiera de nuevo los títulos, como ocurrió desde 1740.

Otra de las facultades específicamente asignada al Consejo es la de nombrar a los visitadores de escuelas y a los examinadores de maestros. Al principio, desde la Cédula de Enrique II, ambos eran nombrados por los justicias de los pueblos; según las Ordenanzas de la Hermandad de San Casiano de 1633, 1695 y 1705, lo fueron en ese tiempo por el Corregidor de Madrid, a propuesta de la Hermandad mencionada. Pero por Decreto de 29 de Marzo de 1735, dicha proposición hubo de hacerse al Consejo, el cual, desde esa fecha, nombra los examinadores y visitadores, por razones semejantes a las que motivaron que volviera a expedir los títulos de maestro.

Dentro del Consejo de Castilla, los asuntos de enseñanza pertenecieron, desde 1715, a la Sala de Gobierno, y por Decretos de 12 Junio, 1733 y 23 Enero, 1740, fueron despachados por la Escribanía de Cámara y Gobierno de aquél.

Una excepción interesante de la intervención del Consejo en la enseñanza fueron las ocho Escuelas Reales creadas por Carlos IV en 1791, las cuales, por expreso designio, eran administradas di-

(1) Este trabajo sirve de introducción al libro que acaba de publicar el Sr. Luzuriaga, con el título: *Documentos para la historia escolar de España*. — Madrid, 1916. (Publicación de la Junta para Ampliación de Estudios.)

rectamente por la primera Secretaría de Estado, es decir, la de Estado propiamente dicha, «sin dependencia de Tribunal alguno, en todo lo que mire a la enseñanza y cosas accesorias de ella, ni del Colegio u otras Escuelas...»

En cuanto a la administración local, la Cédula de Enrique II reconoce ya la intervención en la enseñanza de las autoridades locales al imponer a los justicias la obligación de proporcionar a los maestros, con fondos públicos, casa para su menester y enseñanza, y al facultarles para nombrar veedores de ciencia y conciencia, con los cuales pueden visitar las escuelas y examinar y dar títulos a los maestros. Reservada después a las Corporaciones de maestros la facultad de examinar a éstos, y al Consejo la de expedir los títulos, queda, sin embargo, aneja a los organismos locales, como una de sus atribuciones, la inspección de la enseñanza, sin perjuicio de la ejercida por los visitadores que nombra el Consejo. Así, la Cédula de 12 de Julio de 1781 encarga a los justicias y a los corregidores que velen por que los padres pudientes den educación a sus hijos, y que cuiden ellos mismos de la de los niños desamparados; la Instrucción de Corregidores de 1788 encomienda a éstos la inspección sobre los maestros, sobre la enseñanza y sobre los justicias, y el Reglamento de 1797 impone a los últimos la obligación de cuidar en general de toda la enseñanza.

Relacionada con esta misión inspectora está la también asignada a las autoridades locales, de informar a las superiores sobre diversos asuntos de la enseñanza. Por la Provisión de 20, Diciembre, 1743, han de dictaminar los justicias secretamente antes de hacerse ningún nombramiento de visitador para las escuelas de sus pueblos respectivos, cosa que después se ratifica en 1780; la Provisión de 5 Octubre, 1767, les recomienda que informen en la proyectada sustitución de los jesuitas por seculares en la 1.^a y 2.^a enseñanza, y según la Real orden de 6 de Mayo, 1790, han de dar cuenta al Consejo del número y clase de las escuelas de la localidad, del género de enseñanza que se da en ellas, etc., etc.

Los corregidores y ayuntamientos debían también tener asignadas en muchos pueblos funciones de carácter más ejecutivo, como la de nombrar a los maestros, contribuir al sostenimiento de la enseñanza, suministrar los locales escuelas y otras más, de las cuales apenas hay referencias en los documentos ahora publicados, por ser éstos de carácter general o referirse a Madrid principalmente.

Precisamente, por esta última razón, debe, en cambio, hacerse mención especial de la administración de las escuelas de la Corte. Como ya se ha dicho, a cargo del corregidor de Madrid corría primeramente el nombramiento de los examinadores, la expedición de los títulos a los maestros, y finalmente, el despacho de todos los asuntos relativos a éstos, como se desprende de las Ordenanzas de 1695, al decir: «... se le multe benignamente por el Corregidor que es o fuere de esta Villa de Madrid, a quien está encomendado por el Consejo el conocimiento de las causas y dependencias tocantes a dicha Hermandad ..» Pero en vista, como ya se ha dicho, de lo poco fructuosa que era su gestión, fueron poco a poco suprimiéndosele estas atribuciones, y pasando al Consejo: la de nombrar examinadores, en 1735; la de expedir títulos, en 1740, y la de entender en los asuntos de los maestros, en 1733 y 1740.

De las restantes autoridades de Madrid se menciona a los alcaldes de barrio, a quienes se confiere intervención en la parte económica y gubernamental de las escuelas de niñas organizadas en 1783, y se atribuye en el Reglamento de 1797 la policía general de los edificios escolares.

En la administración de las escuelas de Madrid intervienen últimamente también las Diputaciones de Caridad; a ellas se les confiere principalmente el cuidado de la parte interna y del sostenimiento de las escuelas de niñas creadas por Carlos IV, y del envío de los niños pobres a las Escuelas Reales creadas en 1791.

De la inspección de la enseñanza, propiamente dicha, se habla desde el primer documento que poseemos, y de tal suerte,

que parece preocupar más que la misma administración. La Cédula de Enrique II alude ya, en efecto, de un modo especial, a la obligación en que están los justicias de nombrar veedores de ciencia y conciencia para examinar con ellos y dar títulos a los maestros y visitar —cada cuatro meses— las escuelas. De esta suerte, las funciones inspectora y examinadora nacen reunidas en un solo cargo.

La inspección versa al principio «sobre la enseñanza de los muchachos y letras de las Escuelas». En la Cédula de Felipe II, los veedores deben visitar éstas «para ver si los tales maestros hazen bien su oficio, si se reza la Doctrina Cristiana, y en qué libros leen, y si son verdaderos o no, y si son los tales aptos para dicho arte, y si son examinados.»

Los veedores son nombrados en la Cédula de Enrique II por los justicias; en la de Felipe II, de 1573, por las Salas de Cabildo. Más tarde, en 1743, en la Cédula de Felipe V, reciben el nombre de visitadores, y son ya nombrados por el Consejo de Castilla, entre los maestros de la Hermandad de San Casiano. En 1763 se determina que los cargos de visitadores han de recaer en individuos que hayan desempeñado los de diputados de aquélla, por un año, y los de hermano mayor, por dos. Al constituirse el Colegio Académico, en 1780, pasan a él estos cargos, en número de tres para Madrid, con la denominación de visitadores generales, previéndose también la creación de visitadores parciales para provincias, con las mismas atribuciones que aquéllos, dentro de cada una de ellas. No debe pasar inadvertido el hecho de que el cargo de veedor o visitador haya continuado, durante casi todo este tiempo, unido al de examinador.

Lo mismo que en la administración, las 8 Escuelas Reales creadas en 1791 tienen un régimen especial en la inspección. Ésta es ejercida por un visitador o inspector particular —denominación que por primera vez aparece en los documentos—, que lo era el Director de las Escuelas de San Isidro y Sitios. En el reglamento de 1797, este visitador ejerce, con el celador nom-

brado entonces, la inspección sobre todas las escuelas de Madrid, corriendo a su cargo la parte interna de ella, mientras éste cuida principalmente de la externa. En ese mismo Reglamento se prevé el nombramiento de visitadores de labores para las escuelas de niñas, quedando reservada la enseñanza restante al visitador y celador mencionados.

Las Diputaciones de Caridad tenían también intervención en la labor inspectora. En la Cédula de 1713 velan por el cumplimiento de lo dispuesto sobre las escuelas de niñas, y especialmente por la conducta personal y profesional de las maestras. Más explícita la Real orden de 26 de Marzo de 1791, concede a la Junta general de Caridad la facultad de nombrar como inspector a uno de sus individuos para vigilar a los maestros, la enseñanza y la asistencia regular de todas las escuelas de Madrid. Esto dió por resultado un largo pleito con los maestros de las Escuelas Reales, por pretender la Junta inspeccionarlas también, contra lo prevenido en el Decreto de creación de éstas.

La enseñanza primaria era dada, en el tiempo a que aluden los documentos, en forma de lecciones domésticas y en las escuelas. Aquéllas, de carácter muy limitado, por ser patrimonio de la gente acomodada, corrían a cargo de los llamados leccionistas. Las escuelas eran de dos clases: gratuitas y de pago. Las escuelas gratuitas —llamadas generalmente escuelas pías— estaban destinadas a los niños de las clases pobres, y corrían, desde el reinado de Fernando VI, a cargo de los escolapios. Las escuelas de pago, dentro de las que se hallaban las que se puede considerar como públicas, eran más bien frecuentadas por los niños de la clase media, y estaban desempeñadas por los maestros examinados y colegiados.

Esta división era frecuentemente más aparente que real, por cuanto en las escuelas pías —en contra de su ministerio— se admitían, a veces, niños pudientes, a quienes se cobraba retribuciones, con gran perjuicio de los maestros examinados, que vivían únicamente de las retribuciones de

los niños, por lo que éstos sostuvieron con los directores de aquéllas largos y enojosos pleitos. De otra parte, las escuelas de pago tampoco lo fueron así para todos los niños, como se desprende de la Representación de la Hermandad de San Casiano de 1778, en la que se dice que por ese año las Diputaciones de Caridad empiezan a mandar niños pobres a la escuelas. Esto no obstante, se puede trazar aquella divisoria entre ambos géneros de escuelas; aquí sólo nos ocupamos de aquellas últimas que consideramos como públicas.

De las lecciones a domicilio, nos dan ya noticia las Ordenanzas de 1668. En ellas se dice que hay leccionistas que, sin saber leer, escribir ni contar, se introducen a dar lecciones en las casas, y que además estafan frecuentemente sus honorarios; también se advierte que existe un número excesivo de ellos. Por estas razones, al parecer, prescriben las Ordenanzas que no se consientan en la Corte leccionistas que no sean clérigos ordenados o ayudantes de maestro examinado. El número de estos leccionistas, lejos de disminuir, sin embargo, parece que aumentó con el transcurso del tiempo, hallándose en tan malas o peores condiciones que antes, por lo que las Ordenanzas de 1695 mandaron que fueran examinados por los examinadores en leer, escribir y contar; era, además, necesario, para poder ser leccionista, la licencia de la Hermandad. Según las Ordenanzas de 1705, las licencias no debían concederse para enseñar a leer solamente, sino también para escribir y contar. Las mismas Ordenanzas disponen que a los exámenes de los leccionistas asista también el hermano mayor de la Hermandad, quien debía intervenir asimismo en las licencias concedidas por los examinadores.

Por Decreto del Consejo de 28 de Enero de 1740, se aprobó un acuerdo de la Hermandad, según el cual los leccionistas debían hacer la misma información de limpieza de linaje y de buena conducta que los maestros; lo que se ratificó por Decreto de 11 de mayo del mismo año, añadiendo la imposición de penas a los contraventores. Las licencias para dar lecciones,

que antes eran expedidas por la Hermandad, lo fueron desde entonces por el Consejo de Castilla, por medio del escribano de Cámara y Gobierno más antiguo. Finalmente, en 1780, se limita el número de los leccionistas a 24; se les exige para serlo el mismo examen que para maestros; se ordena que el título sea despachado por el Consejo, y se les convierte, además, en discípulos del Colegio Académico, como ocurre después también con la Academia de primera educación.

Las escuelas se dividían en escuelas de niños y de niñas, aunque la mayoría debían ser mixtas. Al principio no se habla en los documentos más que de las primeras; a partir de 1695, se mencionan ya las de niñas, casi siempre para prohibir que se admitan niños en ellas, hasta 1783, en que se les da mayor importancia.

Por lo que se dice en las primeras Ordenanzas de la Hermandad, poco antes de 1668 existían en Madrid 50 escuelas de niños; en esa fecha habían descendido a 31, y en 1743 se limitó su número, por la Provisión de 20 de Diciembre, a 24, número que persistía en 1797, habiéndose delimitado en 1763 minuciosamente el área a que alcanzaba la jurisdicción de cada una. Dentro de las escuelas de niños, se crea en Madrid, en 1791, un nuevo tipo, con las ocho Escuelas Reales, organizadas a imitación de las dos creadas por Carlos III, con nuevos métodos de enseñanza, las cuales habían de servir también como «plantel o vivero» de maestros instruídos en los métodos enseñados en ella.

Las escuelas de niñas sólo adquieren dignidad oficial, como se ha dicho, con la Cédula de 1783. En ella se manda establecer escuelas de esta clase, en número de 32, en todos los distritos de Madrid, a imitación de la creada en 1780 por la Diputación del barrio del Mira el Río; con este objeto se publica un reglamento redactado por la Sociedad Económica de Amigos del País, de Madrid, que había de servir también de modelo a las demás escuelas de este género que se crearan en España.

En cuanto a la enseñanza que se daba en unas y otras escuelas, apenas hay indi-

caciones en los documentos recogidos. En las de niños, se limitaba al principio —y así continuó durante mucho tiempo— al leer, escribir y contar, y al apredizaje del catecismo.

De las materias enseñadas, una de las preferidas fué, sin duda, la escritura, pues de ella se habla más frecuentemente en los documentos, sobre todo al regular las condiciones para los exámenes de los maestros, en los que, según la Provisión de 28 Enero 1740, se habían de ejecutar hasta siete clases de letras. Hay que advertir que ésta es la materia en que más se especifican las condiciones de examen. En las Ordenanzas de 1695 se prohibía exponer a los maestros fuera de su barrio muestras de escritura, a no ser en días muy festivos, y al mismo tiempo usar en ellas letras o caracteres que no fueran de su propia mano. En la Provisión de 1743, se prohíbe también que las muestras sean talladas o de estampilla, de no ser confeccionadas por el mismo maestro. Prohibiciones semejantes a ésta fueron hechas asimismo en 1780 y 1797. En el Reglamento de este último año se manda, además, que los niños aprendan a escribir por el método de D. José de Anduaga

Con la escritura debió compartir la preferencia la enseñanza de la lectura. Al principio, no tenemos en los documentos noticias de otro género que las prohibiciones. ¡En efecto, en 1743 se prohíbe que los niños lean novelas, romances, comedias o historias profanas, por ser esta clase de lecturas perjudiciales a los niños; en 1763 se manda desterrar de las escuelas los libros de novelas, comedias y otros semejantes, y en 1771 se reprocha la lectura de «fábulas frías, Historias mal formadas o devociones indiscretas, sin lenguaje puro, sin máximas sólidas».

Junto a estas referencias de índole negativa se encuentran también recomendaciones de libros para lectura, de un carácter positivo. En la misma Provisión de 1763 se excita a la lectura de un «Catecismo Histórico de las Conquistas de nuestras Indias, con ensalzamiento de la Nación y de la Religión católica», y a la de

otros libros que tratan del aumento de la riqueza y de la agricultura de España, como los de Alonso de Herrera, Jerónimo de Ustariz, Miguel de Zavala y Bernardo de Ulloa. En 1771 se interesa especialmente la lectura de la historia de España. Una novedad interesante se encuentra en el informe de la Academia Española, inserto en los Estatutos del Colegio Académico, de 1780, en el cual se recomienda como libro de lectura para los niños la «Introducción a la Sabiduría», de Luis Vives, en la traducción de Francisco Cervantes de Salazar. En el Reglamento de 1797 se mencionan un tratado de urbanidad, otro sobre las obligaciones del hombre y un «Amigo de los niños».

Respecto a los métodos empleados en la enseñanza de la lectura y de la escritura, no tenemos otras indicaciones que las que se desprenden de las que se hacen para el examen de los maestros. La primera debía enseñarse por medio del deletreo en las cartillas, y la segunda, por la copia de muestras de escritura sirviéndose de pautas. El ciclo de la enseñanza de la lengua se cerraba con el aprendizaje de memoria de la gramática y de la ortografía de la Academia Española, desde 1730, de donde data la imposición como libro de texto de la gramática de ésta.

La enseñanza de la religión se componía de rezos, del aprendizaje del catecismo y de la lectura de historias sagradas, de las cuales se recomiendan en 1771 las de Pintón y Fleury. No deja de ser interesante la proposición contenida en el Reglamento de 1797, por la cual la enseñanza religiosa no había de correr a cargo de los maestros, sino de sacerdotes nombrados por los párrocos de Madrid, que reciben el nombre de catequistas, y que deben destinar a este objeto cuatro tardes a la semana.

El programa de la escuela terminaba, indudablemente, con la enseñanza de la aritmética, o mejor dicho, del cálculo. Este, por lo que en 1719 se exigía a los maestros, debía comprender las cuatro reglas fundamentales, con los números enteros y quebrados, más las principales operaciones basadas en la regla de tres. En 1763

se señala como norma para esta enseñanza el texto de Juan Pérez de Moya. Si además de éstas existían en las escuelas otras enseñanzas, nos faltan de ellas toda clase de referencias, al no ser que se quieran tomar en consideración como tales las contenidas en las recomendaciones de libros de agricultura e historia de España, hechas en tiempo de Carlos III.

(Concluirá.)

REVISTA DE REVISTAS

FRANCIA

Revue internationale de l'enseignement.

Paris.

MAYO Y JUNIO

En honor de Shakespeare, por Charles Adam.

La guerra y las Universidades francesas, por Louis Liard. —Sería pueril y peligroso disimular los males que la guerra causa a la Universidad. En primer lugar, la empobrece. Han disminuído los ingresos por derechos de matrícula y por donativos particulares, y el Estado, sujeto a cargas enormes después de la guerra, tendrá que limitar el presupuesto de enseñanza superior. Aún más grave es la falta de personal, la pérdida de espíritus superiores que estaban llamados a mantener y elevar el nivel de la ciencia francesa. Señales diversas hacen temer que no se limitará sólo a esto lo que las Universidades padezcan. La enseñanza superior depende de la idea que tiene la nación, sobre todo de la que tiene la juventud, acerca de la función y de los servicios de la ciencia, y en estos últimos años, el espíritu de los jóvenes franceses ha sufrido un cambio desfavorable para la Universidad. La juventud de hace unos veinte años era soñadora y escéptica, analizaba hasta el exceso y anteponía el pensamiento a la acción; la actual cuida más de la conducta que de la especulación; las virtudes tradicionales, en decadencia desde la derrota del 70, han renacido y han hecho posible la salvación de Francia.

Cuando la guerra termine, no será menos necesaria una acción intensa. Francia continuará luchando para organizarse y hacer frente a los peligros interiores, y entonces es de temer que la juventud, confiada en sus fuerzas morales, con las cuales ha vencido el mecanismo formidable puesto por la ciencia al servicio del ejército alemán, vuelva a la vida civil con menos fe aún, que al romperse la paz, en el valor y la eficacia del saber. Si sucediese así, la enseñanza superior tomaría otra vez un carácter profesional, sin miras desinteresadas y generales, y se acentuaría el apartamiento ya iniciado respecto de la ciencia. En el porvenir, una de las tareas de la enseñanza superior será hacer frente a este movimiento. Por de pronto, conviene señalar la confusión de donde nace y hacer ver que la ciencia sólo ha fracasado cuando ha querido salir de su esfera propia y resolver con sus métodos problemas que no puede ni abordar. Uno de los obstáculos mayores será la aversión de Francia por la «Kultur» alemana, que ha sido presentada como un producto auténtico de la ciencia, y como fundamento y justificación del proceder de Alemania. Pero bastará prescindir de sus elementos exclusivamente alemanes y mostrar lo que tiene de universal, de verdaderamente científico, y que pertenece por igual a todos los pueblos. —La juventud francesa debe considerar, como una de las maneras de amar y servir a su país, el ver en la ciencia una de las vocaciones de Francia. Así lo muestra la historia: los franceses, contra lo que algunos creen, han sido verdaderos creadores en este orden de la cultura. —La Universidad, ante la disminución de sus recursos y de sus fuerzas, tiene que preocuparse en aprovechar bien los que le quedan. Para lograrlo, deberán unirse las instituciones de enseñanza superior y colaborar, si bien conservando su independencia. Por otra parte, es preciso evitar que la reacción determinada por la guerra suprima ciertos métodos que han sido ya combatidos, por ver erróneamente en ellos una importación de Alemania, y de los cuales no se puede prescindir sin rebajar el nivel

científico de la enseñanza. En cambio, convendría corregir un defecto muy francés: la uniformidad y la excesiva extensión en los estudios. No sería necesario llegar a un régimen de completa libertad; bastaría aligerar los programas obligatorios y darles más flexibilidad, como se ha hecho en las Facultades de Ciencias.—En la Facultad de Medicina, aunque han sido rechazados todos los intentos que se han hecho para establecer un título de carácter científico al lado del profesional, es indispensable asegurar la formación de investigadores, la preparación del profesorado y el cultivo de la ciencia.—En cuanto a la enseñanza técnica de las Universidades, que había adquirido últimamente un desarrollo considerable, se hará más necesaria después de la guerra y deberá ampliarse dándole una organización completa. Estas nuevas enseñanzas y el aumento que es de esperar en el número de alumnos y de extranjeros compensarán en parte las pérdidas de estudiantes que sufren las Universidades.

La enseñanza del Indianismo en la Columbia University, por A. Foucher.

La educación en y por las clases de francés, por Hubert Bourgin. — La cuestión del valor educativo de la enseñanza del francés comprende dos series de problemas: unos son de carácter general y técnico; otros son especiales y prácticos. A pesar de que se ha sostenido lo contrario, nuestro primer cuidado en las clases de francés es la educación. El valor esencial y primordial de la educación en nuestras clases resulta de la concepción misma de nuestra enseñanza como una adquisición preparatoria de conocimientos, en la cual se da menos importancia a la ciencia que a la formación del espíritu y del carácter para los grados superiores de la instrucción. El objeto de nuestra actividad según esta concepción es hacer de cada niño un ser social capaz de realizar cumplidamente sus funciones, formar al hombre con toda la plenitud propia de una enseñanza verdaderamente humanista. Y no se crea que estos principios están muy lejos de nuestras prácticas escolares. Si los olvidásemos, la misma clase de francés nos

los haría recordar en nombre de la literatura francesa que enseñamos en ella. Es, en efecto, más que ninguna otra, una literatura de carácter social; muestra la naturaleza social del hombre, tiende a confundir las ideas de sociabilidad y de moralidad, subordina lo individual a lo social y se dirige a la acción social. — Creemos que lo educación se realiza mediante el conocimiento. Para nosotros, la moralidad depende del conocimiento. La educación se cumple en la medida en que se desarrolla la inteligencia servida por las fuerzas del cuerpo. No son pocos los obstáculos que encontramos para realizar esta labor. Entre otros, la incertidumbre determinada por el estado de formación en que aún se hallan la Psicología y la Sociología, las dificultades materiales (locales insuficientes, clases numerosas, etc.), el tanto por ciento relativamente grande de alumnos anormales, enfermos y atrasados y la falta de colaboración de las familias. Como solución única, debemos acudir al método positivo, a los medios proporcionados y garantizados por la experiencia, sin olvidar que nuestro objetivo es la vida moderna, la democracia, la soberanía del trabajo, y que ninguna educación puede realizarse con aburrimiento y sólo por la imposición. Las clases de francés no están abandonadas a la fantasía y a la improvisación, como las que antiguamente comprometían el prestigio de los profesores de letras. Se hacen de una manera metódica, de tal modo, que al enseñar a leer, a hablar y a escribir, se educa a los alumnos, proporcionándoles los medios que tendrán que utilizar en el desarrollo de su vida y de su profesión, e indicándoles las direcciones generales que tendrán que seguir para realizar su fin. Así, la lectura en voz alta, los ejercicios escritos, la interpretación de los textos, etc., llegan a influir considerablemente en la formación general de los jóvenes.— Tanto para el desarrollo intelectual como para la educación, puede prescindirse de la cultura greco-latina tomada directamente de los autores antiguos. En cambio, es necesario completar las clases de francés como clases de letras con la

enseñanza de la historia, de las lenguas vivas y de los resultados de las ciencias llamadas históricas, morales o sociales.

Variedades.

Necrología. — Charles Dejob.

Bibliografía y extractos. — RUBÉN LANDA.

Revue pédagogique. — París.

FEBRERO-MARZO

La reforma del título elemental, por Paul Lapie. — La guerra atrae la atención sobre los exámenes que abren su carrera a los maestros; éstos quizá no dispondrán de tiempo, después de una larga campaña, para obtener el título superior, por lo cual no puede sernos indiferente la seriedad del título elemental. — La reciente reforma votada por el Consejo superior de Instrucción pública tiene su historia; es la conclusión de una encuesta abierta en 1913, cerca de los Inspectores de Academia, sobre el valor del título elemental, y que fué francamente desfavorable; los informes coincidieron en declarar la ineficacia del título como «título de capacidad del maestro». — ¿De dónde proviene esa insuficiencia, a pesar de la afluencia de candidatos que permitiría una selección severa? De que dicho título es buscado, no sólo para entrar en la enseñanza, sino para presentarlo como referencia al solicitar empleos comerciales, y aun para satisfacer pequeñas vanidades. Una tercera parte de los candidatos (2.000 en París) piden dispensa de edad, dispensa superflua, si quisieran hacerse maestros, pues no pueden enseñar antes de los 18 años el hombre y de los 17 la mujer. El mal se atenuaría si los examinadores, inflexibles, conservaran al título su carácter *licentia docendi*; pero, ¿cómo se han de poder exigir composiciones serias a niños menores de quince años? — II. Remedios: ¿creación de un nuevo examen, «examen de prueba», que demuestre la capacidad que el título no atestigua? Multiplicaría los exámenes ya tan numerosos de la enseñanza primaria, y, en todo caso, ¿por qué no reformar el título? — A la inversa: supresión del título

lo elemental, sólo el título superior conferiría el derecho a enseñar; pero este título único, o permanecería al nivel del título superior, no siendo accesible a un número suficiente de maestros, o descendería al nivel del título elemental. — Otra solución: realzar el título elemental, fundiéndolo con el concurso de las Escuelas Normales, muy semejantes, tanto por los candidatos como por los programas, celebrándose anualmente en cada departamento un concurso único para todos los aspirantes al magisterio; los superiormente clasificados entrarían en la Escuela Normal y los que hubiesen obtenido notas satisfactorias recibirían el título de capacidad (el número de los últimos se limitaría al promedio de las vacantes anuales en las escuelas públicas y privadas). — Las ventajas de esta solución serían: limitación del número anual de titulados (10.000 en vez de 20.000); acrecentamiento del valor capacitativo del título, accesible sólo a los candidatos a la enseñanza; simplificación del régimen de exámenes, etc. — No obstante, el ideal sería hacer pasar a todos los maestros, o al menos los públicos, por la Escuela Normal. — La reforma votada por el Consejo superior no realiza este programa íntegramente. No crea el concurso único, por lo difícil que sería la selección en los departamentos muy poblados, en que se cuentan por millares los aspirantes al título elemental. En lo demás, el examen y el concurso deben confundirse, dejando a los Inspectores de Academia la facultad de hacer coincidir las dos sesiones y combinar los tribunales (derecho que considerarán como un deber, en la mayoría de los departamentos, si obedecen al espíritu de la reforma). No se suprime la segunda sesión del título (del examen para obtenerlo), pero la normal es la primera, que termina el año escolar, no pudiéndose llegar a aquélla sin justificar la edad reglamentaria y haber obtenido en el escrito de la primera el cuarto del máximo de puntos. El nuevo reglamento restringe el número de candidatos, suprimiendo toda dispensa de edad, que determina en 15 años y medio, con lo cual acudirán los que preten-

den dedicarse a la industria o al comercio, al certificado de estudios primarios superiores, que se puede obtener aun antes de los 15 años, y que atestigua estudios orientados hacia la práctica, certificado que habrá que rehabilitar, pues es poco conocido y se confunde con el de estudios primarios elementales.—Cuanto antecede explica el principio a que obedecen las disposiciones de 20 de Julio y del 5 de Agosto de 1915.—III. Innovaciones referentes a la organización de los exámenes y a la composición de los Tribunales.—Se ha conservado la estructura del concurso para Escuela Normal, en sus líneas generales, pero simplificándola algo y aproximándola a la enseñanza dada en las escuelas elementales; así, se han suprimido «el resumen de la lección literaria», los programas limitativos; se han reducido a dos las series de pruebas que comprenden el examen (antes eran tres, y casi autónomas); se han ampliado la parte de higiene y la de aplicaciones prácticas de ciencias físicas y naturales; se ha doblado el coeficiente de ciertas pruebas—historia, geografía, y sobre todo lengua francesa—, medidas encaminadas, la última especialmente, a llamar la atención de los candidatos sobre nuestra civilización nacional.—IV. Reforma de los Tribunales, por cuanto un concurso exige mayor competencia e imparcialidad que un examen. Deberán formar la mayoría de la Comisión jueces que pertenezcan a la enseñanza primaria; se introduce un maestro o maestra en el tribunal de admisión de las Escuelas Normales, y se elimina de las Comisiones a los antiguos miembros de la enseñanza pública privada cuando hayan cesado de ejercerla diez años.—Garantizaría la imparcialidad, que nadie pudiese examinar sus propios discípulos, haciendo juzgar a los candidatos por el profesorado del personal femenino, y a la inversa, a las futuras maestras. Las circunstancias actuales que introducen personal femenino en gran número de escuelas de varones preparan la opinión para esta innovación. Ningún jurado, además, será exclusivamente femenino, pues formarán parte de él el Inspector de Academia y los

Inspectores primarios, el Director o Directora y el profesorado de la Escuela Normal, pero en la forma dicha; regla que no está inscrita en el antiguo ni en el nuevo decreto, pero que debería aplicarse, en bien de la imparcialidad estricta.—La suerte de la reforma de 1915 está en manos de los hombres que la apliquen. Puede significar un gran progreso, suprimiendo trabas inútiles, simplificando exámenes (con lo que ganaría un tiempo precioso el profesorado, para trabajos más fecundos) y produciendo un personal de enseñanza más apto y eficaz.

De la formación del ciudadano, por André Fontaine.—El maestro no debe hacer política, pero ha de formar al ciudadano, cuya tarea será esencialmente política. Graves consecuencias, para el escolar, de la educación cívica. Se deberá hablar al escolar el lenguaje más claro para él, elevándose poco a poco a los principios generales de que se deriva la organización social, refiriéndose a las realidades concretas del funcionamiento administrativo, partiendo del propio Municipio, con sus ventajas e imperfecciones, y los problemas mismos de su localidad, interesándole en la práctica de la vida pública inmediata a él. Podrá pasar con gran facilidad del conocimiento de su Municipio al de su Patria. Los Manuales no se prestan a esta enseñanza intuitiva, que será tarea propia del maestro. El maestro deberá proseguir su influjo en clases del adulto, para contrarrestar la acción del medio, muchas veces nociva.

Libros italianos acerca de la guerra, por Henri Hauvette.—Clasifica la abundante literatura italiana suscitada por la guerra en tres grupos: 1.º, publicaciones de propaganda en pro o en contra de la intervención de Italia en el gran conflicto; su interés es hoy retrospectivo; 2.º, obras que tratan en particular de las aspiraciones de Italia, bien territoriales, bien de importantes puntos de apoyo en la orilla oriental del Adriático y en Levante; 3.º, grupo menos poderoso: los que reflejan simplemente, bajo una forma más personal y literaria, el espíritu del público italiano, o de parte del mismo, desde el comienzo

de la crisis. Cita, dentro de este grupo *Italia e Germania*, de Borghese, profesor de literatura alemana en la Universidad de Roma; su actitud la define así el autor: germanófilo en literatura, germanófilo en política, posición particular pero nada excepcional.—No se detiene en la exposición de dicho volumen, sino en la de dos opúsculos: uno, de Alfredo Panzini: *Il romanzo della guerra nell' anno 1914*; es una serie de imágenes vivas e impresiones diariamente anotadas desde Agosto a Noviembre de 1914 en Milán, una playa del Adriático, Bolonia etc.—El segundo es el libro de Renato Serra: *Esame di coscienza di un letterato*; nos trasporta al comienzo de la primavera de 1915; es una meditación personal sobre el gran drama que tan profundamente turbó a Italia aun antes de su intervención. Examina la personalidad literaria de R. Serra, muerto en las trincheras en Julio de 1915, y concede a su actitud una significación simbólica para Italia; turbación profunda al comienzo, momentos de reflexión y recogimiento; finalmente, intervención entusiasta.

Una deuda de Alemania. Lo que el idioma alemán ha tomado al francés, por Albert Dauzat.—Revisión histórica de la deuda lingüística contraída por los países alemanes, frente a la Galia romana primero (palabras que se refieren a las cosas más elementales de la vida, terminología vinícola, arte de la guerra, etc.), frente a la Galia franca (voces cristianas, instituciones, etc.), y que se acentuó mucho en los siglos xvii y xviii (relaciones sociales, epítetos, arte de la guerra), en el xix y comienzos del actual (invenciones, turismo).—Reacción contra la invasión del idioma francés por parte del gobierno imperial alemán, desde la época de Bismarck.—Medidas gubernamentales contemporáneas para salvar la pureza de la lengua alemana; su ineficacia.

El examen del certificado de aptitud en la Inspección primaria y en la Dirección de las Escuelas Normales de maestros en 1915.—Informe de A. Darlu, Inspector general.

Notas de inspección.

En el país invadido. Relato de un maestro de las Ardennes.

Cartas del frente.

Preguntas y discusiones.

Crónica de la enseñanza primaria en Francia.—El placer de la acción. Informe de una reunión pedagógica en la escuela primaria superior de señoritas de Saint-Julien.—Habiendo escrito en un dictado los alumnos del tercer año una frase de Ph. Monnier que expresaba una concepción inerte de la vida, hicieron observaciones, llenas de inquietud y protesta, que comunicaron a su directora.—El incidente ha motivado las siguientes consideraciones: Son esos alumnos que se revelan ante aquella concepción los mismos cuya actividad necesitamos estimular, y a quienes acusamos a menudo de lentitud intelectual. ¿Será nuestro sistema pedagógico causa de esta anomalía?—Esos alumnos tienen de 15 a 17 años, edad de las «vastas esperanzas»; viven más en el porvenir que en el presente; sólo les interesa éste en función del mañana. Y ellos, cuyo espíritu es pleno de actividad, muestranse incapaces para hacer escrupulosamente su tarea diaria. ¿Cómo traer a la tierra estos espíritus «distráidos», resolviendo en actividad práctica inmediata tendencias a la acción que peligran con quedar estériles?—«Hay que simplificar la enseñanza», se repite con frecuencia; y es muy cierto, para los niños y al comienzo de toda nueva ciencia; pero a los jóvenes de esta edad, esa facilidad les desinteresa de la enseñanza o les vuelve vanidosos—por la facilidad de sus triunfos—o perezosos. Deberá ofrecérseles, al contrario, dificultades nuevas, atraer su atención sobre el modo de resolverlas, mantener en actividad su espíritu, dándoles confianza en sí y conciencia de sus recursos intelectuales. Este esfuerzo, por último, deberá ser desinteresado y encontrar su recompensa, no en una buena nota, sino en el deseo de vencer.—*El canto en la escuela*. Desde los primeros días de la guerra se desatiende la enseñanza del canto en gran número de escuelas. Esto es desconocer en absoluto el sentido y el valor de esa en-

señanza. Muchos maestros y maestras viven en la inquietud más profunda, alguno fué dolorosamente afectado, es cierto; pero, ¿cómo dejaros abatir vosotros, que debíais dar ejemplo de energía?—Las familias, se dice, se asombrarían de oír cantar en la escuela, mientras amenaza la muerte. Hay que deshacer esos escrúpulos, que se comprenderían no siendo el canto en la escuela más que la expresión de una alegría ruidosa, exterior, que injuriaría los sentimientos de la nación entera. — Pero el canto en la escuela es cosa muy distinta: cantamos donde el alma se exalta, en las ceremonias patrióticas, en los lugares del culto, en el frente. ¡Por qué no oír ya, como antes, la escuela nacional el acorde de las voces que traduce el entusiasmo y la unión de las almas? Es absolutamente necesario que haya música en el alma de nuestros niños. — Los sentimientos que los sucesos actuales hacen nacer en ellos encontrarán en el canto una expresión profunda; el canto coral crea una especie de seria gravedad, cuya impresión repetida constituirá uno de los mejores elementos del carácter en formación de los niños, de su moralidad futura.

A través de los periódicos extranjeros.

Bibliografía. — GUILLERMO ESCOBAR.

ABRIL

Para la razón, por el francés, por André Fontaine.—Se ha sustituido con acierto, en la enseñanza de la lengua maternal, el recitado maquinal de las reglas de la antigua gramática, incolora y abstracta, por la explicación viva de las leyes de la lengua francesa sobre textos escogidos; pero, en la aplicación de este principio, aceptado unánimemente, surgen dificultades. Tanto Noël y Chapsal, como sus continuadores, tuvieron el mérito de la claridad y la precisión; a pesar de sus defectos (abuso de conocimientos teóricos, ineficacia de sus aplicaciones prácticas, etc.), hay que alabar el orden de su obra, el valor pedagógico de su metódica, etc. Hoy se rechaza su dogmatismo, oponiéndole otro, de aparien-

cia liberal. En 1910 se decretó una nueva nomenclatura gramatical, que pretendió ser la simplificación esperada, y que suscitó graves perturbaciones; el mismo hecho gramatical no recibirá ya denominaciones diferentes (nombre y sustantivo, verbos transitivos o activos, intransitivos o neutros, etc.); pero ¿cómo delimitar, por ejemplo, los verbos transitivos? Las mismas dificultades surgían en cuanto al complemento de objeto, etc. — Los maestros, comprendiendo que la enseñanza del francés — aun en la enseñanza primaria y para alumnos de las escuelas rurales — no podía reducirse a un simple empirismo, pidieron la vuelta al estudio metódico de las diversas partes de la oración. ¿Se ha hecho todo lo posible para evitar confusiones en el empleo de los términos técnicos necesarios? Se ve que en un departamento se juzga complemento directo lo que en otro se estima indirecto; y los maestros reclaman reglas precisas y una enseñanza metódica y clara. Bien; pero ¿a qué volver, se dirá, a los viejos métodos de Noël y Chapsal?—El método directo es excelente para obtener la práctica casi suficiente de una lengua viva extranjera; pero, ¿es esto lo que se quiere obtener del niño rural? Éste necesita aprender más a escribir que a hablar, y ¿lo logrará mejor por el empirismo que por el razonamiento y el enlace lógico de los conocimientos? Hay que organizar la enseñanza del francés como la de la aritmética, en que triunfe el sano método lógico, lo que presupone el conocimiento de un todo, descomponiéndolo lógicamente, para comprender su construcción y el funcionamiento propio de cada parte, en sí y en su relación con las demás. — Indica después el plan y método de la enseñanza del francés, para tal fin, en sus líneas generales. — Cree que los procedimientos racionales crean más rápidamente que ningún otro la expresión correcta de un pensamiento personal, y dan a este pensamiento mayor riqueza y vigor; por lo cual sería peligroso desechar en conjunto los métodos con que se formaron los mismos innovadores en estas cuestiones, métodos tan atentos al enlace riguroso y claro.

Entre las dos riberas, por C. Bouglé (de una conferencia pronunciada en Montpellier el 29 de Enero de 1916). — Es tarea muy sencilla recordar en tiempos de guerra las obligaciones que impone la solidaridad, y máxime tratándose de los mutilados. Los sentimientos han sido unánimes: asegurarles una vida más digna; y también los medios propuestos (dada la insuficiencia de la pensión y los efectos de la ociosidad consiguiente): reincorporarles a la gran comunidad de la industria, dando un oficio nuevo a los que no pueden ya ejercer el que antes tenían. La espontaneidad de las numerosas iniciativas tomadas en diversas regiones para organizar la readaptación profesional, ha sido respetada por la Administración; funcionaban ya numerosas escuelas, cuando se ha reunido una Comisión interministerial para determinar su estatuto. — Contorme a las informaciones de algunos colegas, hay que luchar a veces enérgicamente para decidir a los mutilados a ponerse otra vez al trabajo; nuestra experiencia es distinta. Encontramos en los depósitos de convalecientes enemigos (la pereza, la desconfianza) y aliados (el aburrimiento aún más que la previsión). La desconfianza frente al Estado (ni aun en tiempo de guerra comprendemos que somos nosotros el Estado) es el comienzo de la sabiduría para muchos franceses; temían los convalecientes que al entrar en las escuelas se redujese su pensión; han tenido que mediar compromisos solemnes y las pruebas presentadas por compañeros alistados. La desconfianza está combatida por el aburrimiento, que ya Comte indicó como uno de los motores accesorios al progreso humano, e inspira, hasta a los mutilados menos laboriosos, un vivo deseo de actividad, que las Escuelas han de satisfacer. En éstas, los primeros días hay que retener, en vez de estimular, a los mutilados-aprendices; reina una atmósfera de serenidad recuperada, siempre presentes la alegría del esfuerzo y la del éxito; sintiéndose conscientes aun los más infelices de ellos — los mismos ciegos —, de mayores recursos de los que se podrá imaginar a la ligera. Los sentidos que les restan se afinan; recuér-

dese la maravillosa historia de Elena Keller, la admirable tesis de Villey (ciego desde los 4 años) sobre los *Ensayos de Montaigne*, casos excepcionales, sin duda, pero que confirman las posibilidades que se ofrecen a aquéllos. Éstos son mayores tratándose de los que perdieron un brazo o una pierna; la Escuela de Lyon emplea unos 20 mancos en sus talleres de encuadernación; cojos (en casos muy agudos), pueden dedicarse a trabajos de zapatería, etc., con ayuda de aparatos supletorios, cada vez más perfectos, y por la ingeniosidad con que los mutilados utilizan los miembros que les restan. — Se añade al placer del trabajo el del éxito: ser capaces de producir objetos útiles, para ser lanzados a la circulación económica. — Añádanse a esos gozos las distracciones organizadas por los directores de esas pequeñas comunidades (*ces petites «fraternités»*): juegos, conciertos, conferencias. — Hay que ocuparse de este aspecto de la vida de las Escuelas, porque la alegría es una fuerza y porque el alcoholismo continúa siendo un peligro para ellas. Por último, en relación con estas Escuelas se presentan determinados problemas de orden económico, unidos a la vida misma de la industria nacional: progresos de la expansión comercial, organizar la colocación de obreros o empleados formados en ellas. — De este modo las Escuelas de readaptación profesional contribuirán a la reorganización nacional.

La obra de Jean-Henri Fabre, por A. Lecaillon. — Hace algunas indicaciones biográficas acerca del autor y otras acerca de su obra como poeta, sabio y filósofo, deteniéndose especialmente en sus publicaciones científicas, y, aun entre éstas, prescinde de sus numerosas obritas de vulgarización, destinadas unas a la enseñanza primaria y secundaria, otras, para fijarse en su tesis doctoral de 1855, y las Memorias biológicas publicadas casi todas en los 10 volúmenes titulados *Recuerdos entomológicos*. — La tesis doctoral no inicia tampoco la especialidad de Fabre — propiamente un entomólogo — sino otro trabajo que apareció también en 1855: «Observaciones

sobre las costumbres de los *Cerceris* y sobre la causa de la larga conservación de los coleópteros con que aprovisionan sus larvas». Profundamente influido por León Dufour, cuyo trabajo sobre el *Cerceris bupresticida* le mueve a hacer sus investigaciones, encuéntrase ya en él las características de toda su obra posterior (estilo, ideas relativas al instinto de los animales, etc.), a lo que contribuyó el aislamiento en que vivió Fabre.—Siguieron a la Memoria sobre el *Cerceris* muchos trabajos análogos; los *Recuerdos entomológicos* contienen los resultados de observaciones sobre numerosos insectos: himenópteros, coleópteros, dípteros, etc., y sobre algunos arácnidos, cuyas costumbres no ceden en interés a las de ningún insecto.—La última Memoria apareció en 1913 en los *Annales politiques et litteraires* y concierne a las costumbres de la luciérnaga.—*Rasgos esenciales de la obra científica de Fabre, y crítica:* Hace uso del lenguaje antropomórfico (al describir actos de animales), grave defecto, más acentuado en él que en los demás biólogos, y que contribuyó precisamente a la gran notoriedad de sus obras.—A veces basa sus conclusiones en observaciones insuficientes.—El instinto, según Fabre, es una «inspiración inconsciente que permite a los animales obrar con infalibilidad», y «siempre de la misma manera», «sabiendo todo o ignorando todo, según que se ejercite en condiciones normales o extraordinarias».—Ahora bien; los actos instintivos de los animales ni son tan perfectos ni tan fijos como el autor cree; éste, adversario de la idea transformista, reconoció no comprender la razón de las excepciones que él mismo observara en muchos casos; cita (Lecaillon) diversas observaciones sobre la variabilidad de las costumbres de una misma especie animal.—Fabre no ha llegado a una comprensión suficientemente racional de los actos que los animales realizan; ¿en qué consiste la «inspiración inconsciente»?; las investigaciones deben proseguirse sin abandonar el terreno puramente científico, manteniendo gran reserva frente a explicaciones basadas en la existencia de preten-

didias facultades psíquicas o supuestos instintos: es decir, de orden psicológico. Puede preguntarse, sin embargo, si simples excitantes materiales, de origen externo o interno, pueden determinar series de movimientos tan complicados como los que se observan en un himenóptero cavador (que aprovisione su progenitura con presas determinadas, que los pica en la región de los ganglios nerviosos, etc.); hay una respuesta satisfactoria: esos actos son absolutamente necesarios para vida de la especie; *para una forma animal dada, las necesidades de que se trata están siempre solucionadas por determinados medios;* se trata de fenómenos de adaptación.—Los datos de la fisiología (sobre todo de la del sistema nervioso) son hoy insuficientes para permitir una explicación rigurosa no sólo de los actos de los animales superiores, sino aun de los simples movimientos que se producen en los protozoarios o en las esponjas; pero permiten entrever su posibilidad en el futuro. Su estudio es ante todo de orden fisiológico; la fisiología y la psicología, aun respecto del hombre mismo, son, en cierta medida, dos ciencias cuyos dominios varían en sentido inverso: a medida que el de la primera se extiende, disminuye el de la segunda. La obra de Fabre no será vana; los biólogos y los filósofos utilizarán los materiales científicos que ha reunido sometidos a una verificación minuciosa y desembarazados de la aureola maravillosa de que el autor los rodeara.

Preguntas y discusiones.—*Algunas respuestas.*—I. *La enseñanza del latín en las Escuelas Normales*, por Andrés Fontaine.—Sería conveniente sustituir en ellas los tres años de enseñanza del inglés, insuficiente para el fin práctico que persiguen, por el estudio del latín, con el objeto de extender y consolidar el conocimiento de la lengua y literatura nacionales, para lo cual es más a propósito el estudio de la sintaxis latina que el de la inglesa, y por ser el latín un instrumento de cultura literaria y nacional más adaptado que el inglés al genio francés.—Este régimen debería también aplicarse a las Escuelas Normales de maestras.—II. *El latín*

en la enseñanza primaria, por Lucien Lavault. Propone que en el examen del título superior, en el concurso de admisión a la Escuela de Saint-Cloud y al profesorado de las Escuelas Normales (letras), se permitiese a los candidatos presentar el latín, en el examen de lengua extranjera: hoy pueden elegir sólo entre el alemán, el inglés, el italiano y el español.— Examina las consecuencias que cree se derivarían de esta pequeña reforma.—III. *A propósito de la nomenclatura gramatical*, por Em. Gout. La única reforma fecunda consistiría no en la sustitución de una terminología por otra, sino en aplicar al estudio de la Gramática el espíritu de las «Instrucciones sobre la enseñanza del francés»; para ello bastará no enseñar la gramática «en sí», *ab abstracto*, sino partiendo de textos y aún mejor de la lengua tal como se habla por nuestros alumnos. La Gramática no deberá ser la ciencia de las palabras, sino el estudio de la marcha del pensamiento, una ciencia inductiva.—IV. *El complemento de objeto*, por P. H. Gay.—V. *De la palabra a la idea: un método de análisis*, por León Gauthier.

Crónica de la enseñanza primaria en Francia.—La enseñanza ocasional, de una comunicación de M. Astier.—*La enseñanza profesional de los indígenas en Túnez*.

A través de los periódicos extranjeros. Bibliografía.—GUILLERMO ESCOBAR.

ENCICLOPEDIA

LA CRÍTICA FILOLÓGICA DE LOS TEXTOS
por el Profesor D. Américo Castro,
Catedrático de la Universidad de Madrid.

Generalmente se mira la edición de un texto literario como una labor de mera paciencia. Copiar fielmente, corregir con esmero las pruebas, parece que es ya bastante señal de competencia. La parte más selecta del público habla a menudo de «depurar» los textos; imagínase que la len-

gua del libro o manuscrito se encuentra mezclada con impertinente broza y que a la pluma del editor toca ir separando esas impurezas. Pero aunque esa fórmula vulgar contenga parte de verdad, la cuestión, mirada atentamente, ofrece un carácter algo distinto, y en todo caso mucho más complejo. Me mueve a hablar de ello a los lectores del BOLETÍN el propósito de dar a conocer a un público, de no especializados en filología, como se procede en una técnica, que es frecuente ignorar o despreciar. Entre nosotros, es todavía costumbre poner en enojosa promiscuidad al filólogo, al crítico literario, al dómine gramático, al profesor de idiomas y al erudito tocado del polvo, llamado venerable, de los archivos. De hecho todos ellos pueden hacer y hacen ediciones de nuestra vieja literatura, y el gran público está privado de medios para discernir dónde se encierra la mayor competencia.

Tal estado de opinión tiene, como es natural, su causa en la historia. Nuestro siglo XIX representa relativamente un grave retroceso respecto del siglo anterior en cuanto se refiere a la ciencia histórica, y, por lo tanto, respecto de la publicación de los textos. Hasta fines del siglo XIX no ha habido ediciones literarias que superen esencialmente las de D. Tomás Antonio Sánchez (1778): *Poema del Cid*, *Berceo*, etcétera. Ello se debe a nuestro atraso, reflejado esta vez en la vida científica, casi nula, de nuestras Facultades de Filosofía y Letras; el llamado «siglo de la historia» no les debe gran cosa; la Escuela de Diplomática, triste remedo de «l'École des Chartes», no hizo que progresaran nuestros métodos históricos.

Las primeras ediciones hechas en España, conforme a los métodos modernos, datan de ayer. La *Biblioteca de Autores Españoles* representó en su tiempo un esfuerzo considerable, al cual debemos aún poder leer la mayoría de nuestros autores, sin necesidad de ir a buscar los originales en la Biblioteca Nacional; pero no puede pasar de ahí el elogio de ese enorme trabajo de vulgarización. En general, las obras están reproducidas sin crítica y con

poca exactitud, lo que inhabilita a esa colección para estudios delicados de filología. He aquí un singular ejemplo. Es sabido que el gran *Diccionario de construcción y régimen*, de R. J. Cuervo, no ha pasado del segundo tomo, letra *d*; pues bien, una de las causas de esta interrupción fué convencerse el autor de que el inmenso material lexicográfico que había reunido para aquella obra monumental, tenía como vicio de origen el proceder de la Biblioteca de Rivadeneyra. Frecuentemente cotejaba sus papeletas con las ediciones primitivas, y siempre experimentaba una nueva decepción; los mil detalles delicados con que necesita contar el lingüista para sus demostraciones no habían sido respetados por los editores de Rivadeneyra; y lo que es más, a veces estaba modernizado el original (las formas *le, lo, la* del pronombre; las terminaciones de los futuros en *re*, etc.; etc.). Hoy pensamos que Cuervo fué demasiado cauto al sacar cientos de miles de papeletas de aquella Biblioteca; pero tampoco podríamos echarle demasiado en cara que hubiese tenido, allá en su tierra colombiana, confianza en la competencia de nuestros editores (1).

Editar un texto significa comprenderlo e interpretarlo; por eso no basta saber paleografía ni copiar atentamente, sino que hay que ir viendo a cada paso, *si es posible*, la lección del manuscrito o del impreso. Esta labor aumenta en dificultades a medida que el texto es más antiguo o la lengua más singular. Concebida así, la tarea del editor científico es resultado de una larga elaboración técnica, y la publicación de un texto viene a ser el coronamiento de la labor filológica. Ésta no con-

siste, como se cree vulgarmente, en saber raras lenguas o en «ocuparse de palabras». La filología es una ciencia esencialmente histórica; su problema consiste en prestar el mayor sentido posible a los monumentos escritos, reconstruyendo los estados de civilización que yacen inertes en las páginas de los textos. Para el filólogo, aquéllos son una base sobre la cual ha de reconstruir sistemática, es decir, científicamente, en primer lugar, la lengua considerada en lo que tiene de realidad física o sea los sonidos; luego, la forma y estructura de ese lenguaje, todo ello considerado como un momento de una evolución, adscrito a un cierto territorio. Mas no se detiene ahí el filólogo, pues aunque el estudio gramatical tenga plena sustantividad, cada vez se tiende más a considerar el lenguaje en su indisoluble unión con el mundo psíquico que le da vida; además del sonido, de la forma y de la estructura de las palabras, éstas son representativas de conceptos, de emociones y sentimientos; y así hoy no se estudian las palabras sino unidas a la cosa real que representen, a cualquier orden que pertenezca esta realidad. Considerada de esa suerte, la filología invade la historia de la civilización en cuanto ésta se refleje especialmente en el lenguaje; pero esa amplitud que convierte en infinito el problema de la filología, como el de todas las ciencias, halla una limitación y una prenda de exactitud en el estudio concreto del lenguaje, que le sirve de punto de partida. Representando, pues, los textos el único material sobre el que podemos aplicar nuestros supuestos científicos para reconstruir una parte del pasado, es evidente que no puede entregarse su tratamiento a la incuria o al diletantismo.

Dos son, esencialmente, los momentos de la investigación: primero, elevar los textos desde la forma en que se nos aparecen hasta aquella que tuvieron al salir de manos del autor; después, proyectar sobre el texto la mayor luminosidad cultural, para que su realidad se aproxime cuanto sea posible a la que tuvo en la mente del autor y en las de los más comprensivos de sus contemporáneos. Las realidades, así in-

(1) A raíz de la muerte del insigne filólogo, (1911) el Sr. Morel-Fatio, profesor del Collège de France, tuvo la amabilidad de comunicarme lo siguiente: Cuando escribió D. Rufino el prólogo después de la impresión del texto del tomo I, ya estaba convencido del muy poco valor de las ediciones de Rivadeneyra; pero el gran desaliento vino después, cuando, para otros trabajos, se dedicó D. Rufino al estudio minucioso de las ediciones originales, compradas en la venta Heredia, de varios autores clásicos. Esto, me parece, lo puedo afirmar; pero es difícil saber de fijo lo que influyó más en su decisión [de paralizar el *Diccionario*] motivos personales o de orden científico».

ventadas por el filólogo, serán luego, a su vez, objeto de estudio para las distintas ciencias, que operarán sobre ella como sobre una nueva naturaleza, si vale la frase.

Estos métodos de investigación vienen creando desde el Renacimiento la filología clásica, que logró gran esplendor en el siglo XIX, y de aquélla pasaron a la filología de los pueblos románicos y germánicos. Pero, como decía antes, nuestro siglo XIX ha estado fuera de este movimiento, por el atraso de nuestra lingüística y de la técnica histórica; y así, nuestras ediciones se caracterizan en general por esas dos notas de incuria o diletantismo. Casos de lo primero los hay a centenares, y la misma elementalidad de su causa quita interés a la mención de ellos. De todos modos, citaré algunos ejemplos de diversas clases de error.

Las ediciones de Gayangos y Janer (tomos 51 y 57 de Rivadeneyra) son un arsenal de faltas y descuidos de toda clase, que salen a luz a medida que se hacen ediciones modernas de aquellas obras o se comparan aquellas ediciones con sus originales. He aquí un ejemplo curioso de error de lectura. En el *Amadis de Gaula*, edic. Gayangos, Rivad., tomo 40, pág. 134, figura la poesía que comienza: «Leonoreta sin roseta», de gran interés para la cuestión de la fecha y autor de la obra, porque una canción con el mismo estribillo aparece atribuída al poeta portugués Juan de Lo-beira (de la segunda mitad del siglo XIII), en el Cancionero llamado de Colocci-Brancuti. En todos los Manuales de literatura se habla de «Leonoreta sin roseta», y así lo aprendimos en la Universidad, sin darnos más cuenta del sentido que los mismos editores:

«Leonoreta, sin roseta,
blanca sobre toda flor;
sin roseta, no me meta
en tal cuita vuestro amor.»

Así imprime también esta poesía Menéndez Pelayo en los *Orígenes de la Novela*, I, CCXII, y así también la restauró Teófilo Braga. Ahora bien: las primeras

ediciones dicen claramente *fiz roseta* (1), y lo mismo se lee en el texto del cancionero portugués. Por consiguiente, a la pobre Leonoreta no le falta nada; muy al contrario, es, según el poeta, una «fina rosa», «bella sobre toda flor». Lo ocurrido fué que Gayangos, o su copista, leyeron la *f* como una *s* larga.

Aparte de estos errores, achacables a la falta de una elemental diligencia, hay otros que vienen transmitidos con el texto original, y en estos casos, la culpa del editor moderno es mucho menor. Todo texto es una fuente perenne de enmiendas, e introducirlas acertadamente es uno de los menesteres primordiales del filólogo. El profesor Marden, de Baltimore, acaba de proponer una sugestiva corrección al *Libro de Apolonio*, poema del siglo XIII. Dice un verso de la copla 199, en la edición de Rivadeneyra:

«Todos por una boca dizien e afirmavan
que Apolonio Ceteo mejor non violava.»

Marden corrige acertadamente:

«que Apolo nin Orfeo mejor non violavan.» (2)

El escriba que en el siglo XV copió el único manuscrito que existe, entendía mal la escritura del original, o la alteraba por mero descuido. Así, por ejemplo, en la copla 197 leemos:

«Tanto fue en ella el amor encendiendo
fasta que cayó en el lecho muy desflaquida.»

Pero el sentido, el metro y la rima exigen:
«que cayó en el lecho, muy desflaqueciendo»

El *Corvacho*, del Arcipreste de Talavera, fué editado con muchas deficiencias por Pérez Pastor, en la colección de Bibliófilos Españoles. Véase un ejemplo: En la página 238 imprime «a los diablos», siendo así que el manuscrito del siglo XV tiene «a los pecados»; «pecado» era uno de los varios nombres que en la Edad Media se daba al diablo.

(1) Venecia, 1533, f.º CXVII v.º

(2) En un artículo publicado en la *Revista de Filología Española*, 1916, págs. 290-97. Por cierto que entre mis notas de estudiante, tomadas en 1908 en la clase del Sr. Menéndez Pidal, figura ya dicha corrección.

Un caso típico de edición moderna hecha sin método, lo ofrece la monumental publicación de las comedias de Lope de Vega, realizada por la Academia Española y encomendada a D. Marcelino Menéndez y Pelayo. Por grandes que fuesen los merecimientos de éste como crítico literario, es lo cierto que sus ediciones llevan la huella del más profundo descuido. Y conviene decirlo, precisamente, por la misma eminencia de su nombre. Publicar las obras de nuestra literatura requiere multitud de trabajos delicados, que cuando se realizan, deben ser altamente estimados, y cuando se omiten, no debe esa omisión escapar al conocimiento del público culto.

Las comedias de Lope en la citada edición no difieren, en cuanto al texto, de las publicadas por Hartzenbusch en la colección Rivadeneyra. La severa crítica que en 1877 hizo Morel-Fatio de tales procedimientos al publicar *El mágico prodigioso* de Calderón, tiene aquí actualidad. No hay una valoración previa de los materiales de que se sirve el editor; la reproducción de los originales es deficiente y, en fin, faltan notas e ilustraciones que permitan al lector comprender a fondo la obra. Sólo de vez en cuando hay alguna nota, para advertir errores del texto, pero no para enmendarlos eficazmente. Vamos a tomar como ejemplo la comedia de *Los Comendadores de Córdoba*, del tomo XI, y citaré unos pocos casos de tratamiento defectuoso del texto.

Página 267 a:

Beatriz. Mis primos son. ¡Así me goce!

Dice una nota: «Sobra una sílaba en este verso. Probablemente, Lope escribiría *tal* en vez de *así*.» Pero la lección probable sería *sí* en vez de *así*, que tenía. lo mismo que este, valor optativo de «ojalá», muy frecuente en la lengua antigua, y del que hay aún ejemplos en el *Romancero*: «Dígame tú el marinero, Sí Dios te guarde de mal» (Durán, n.º 1557).

Pág. 268 a: «Luego donde algún amo honrado.» En nota se propone que leamos *un* en lugar de *alguno*. Pero en vez de *donde* mejor es leer *do*, que era muy

usado; en la misma obra, pág. 283 a: «Do España tiene su corona encima.»

Es muy frecuente en nuestra lengua clásica el empleo de la frase interrogativa «mas qué» en el sentido del moderno «a qué» en frases como «¿a qué no?» Por ejemplo: «¿Mas qué me viene a pedir Otros celos de mi hermano?» (Calderón, *Mañana será otro día*, Rivad., VII, 541 b) «¿Mas qué sé de dónde nace Tu desamor?» (Tirso, *Vergonzoso en Palacio*, edic. Clásicos Castell., p. 16). En la edición de *Los Comendadores de Córdoba* no ha sido comprendido el sentido de esta frase en dos pasajes en que ocurre con un significado irónico, y al puntuarla, alteraron su sentido: «Más qué, ¿se llama Lorenzo?» (pág. 268 a). «Mas ¿qué no me quiere a mí Para que a Córdoba deje?» (pág. 278 a) (1).

Pág. 269 a:

Esperanza. Galindo te has de llamar.

Galindo. Añade, a servicio tuyo.

Mas dí, por Dios, ¿tienes ayo, o puede el hombre hablar?»

Una nota sólo nos advierte que *ayo* no rima con *tuyo*. Pero como más adelante dice Esperanza: «Hombre tengo, a mi disgusto», resulta evidente que Galindo pregunta a Esperanza si tiene amante, es decir, *cuyo*, según se decía entonces. En la misma comedia vuelve a aparecer *cuyo* en el sentido de dueño: «La afrenta mía Es libre y no tiene cuyo» (pág. 230 a).

No tiene interés citar más ejemplos (2).

(1) El mismo error en *Porfiar hasta morir*, en el tomo X, pág. 76 a, de la misma edición académica: «Mas ¿que ha de volverse a pie?» Por lo demás, es frecuente la mala puntuación de *mas qué*. V. *Progne y Filomena*, de Rojas (Rivad. LIV, 57 b: «Mas que le doy seis mil palos.»

(2) De cada tomo de la edición académica de Lope podrían citarse centenares de análogos errores, y ello significa que el que vaya a hacer un trabajo delicado sobre la lengua de Lope, tiene que comenzar por cotejar y fijar el texto.

Los dos tomos que la Academia española ha añadido en 1916 a la edición de Menéndez Pelayo contienen un texto aún mil veces peor; y, claro está, sin las admirables introducciones del maestro.

Lo lamentable en tal estado de cosas es su valor sintomático; cuando los científicos proceden así, no hay que preguntar cómo está la enseñanza de nuestra lengua y literatura en todos sus grados. La mejor respuesta es decir que no existe.

En recientes oposiciones a *Lengua y literatu-*

Los ejemplos aducidos nos han servido, al mismo tiempo que para caracterizar ciertas ediciones, para indicar algunos de los escollos que deberán evitarse en tales trabajos. Pero a fin de precisar esas indicaciones, conviene referir ahora cómo se procede generalmente cuando se trata de publicar un texto. El principio general es que nuestra edición debe reproducir el texto tal como salió de manos de su autor; pero este ideal no se realiza sino cuando poseemos un autógrafo, con todos los signos de autenticidad. Eso ocurre raramente, y mucho más raramente cuanto más antigua sea la fecha de la obra. Lo frecuente es que haya varios manuscritos, copia del original, y que a través de ellos tengamos que reconstruir la lengua del primitivo que no poseemos, al que se le suele llamar «arquetipo». Requisitos previos son conocer a fondo la lengua de la época y de la región del autor y la de escritos análogos. Un problema que se plantea a veces, es que la obra se conserva en copias tardías, y entonces el editor tiene que «transportar» la lengua a la época del original. Eso ha ocurrido en el *Poema del Cid*, escrito hacia 1140 y conservado en una copia de 1307; con el *Poema de Fernán González*, escrito hacia 1250 y conservado en un manuscrito del siglo xv. Otra cuestión difícil ofrece el dialecto en que deba estar escrito el original; por ejemplo, el día que se haga una edición crítica del Arcipreste de Hita, no habrá que incluir en ella los leonesismos que introdujo en un manuscrito un copista salmantino, pues el Arcipreste era castellano. Del *Libro de Alexandre* hay un códice leonés, otro aragonés; la cuestión del autor es aquí decisiva. Como parece seguro que los ea el asturicense Juan Lorenzo Segura, los aragonesismos del códice de París no deben figurar en la edición crítica el día en que se haga. Si el autor fuese el riojano Gonzalo de Berceo, como quieren algunos, el problema sería muy

otro; habría entonces que prescindir de las formas leonesas y aragonesas.

Cuando hay varios manuscritos, el primer trabajo consiste en clasificarlos, reconstruyendo idealmente la forma en que proceden del original. Esta labor, en caso de muchos manuscritos, permite desechar aquellos que son probadamente copias de otros, y utilizar para la edición las fuentes más remotas de que dispongamos. Hay casos, sin embargo, tanto en la edad media como en la moderna, en que los distintos manuscritos que poseemos representan momentos diversos de la evolución del texto; así acontece, sobre todo, con obras de elaboración popular y colectiva en que la verdadera realidad histórica de la obra está constituida por la aportación primitiva del autor o autores, más todas las adiciones y refundiciones de que ha sido objeto el primitivo núcleo. Claro está que en tales casos no podemos aplicar los mismos métodos de reconstrucción que cuando se trata de un autor único y de una obra de sello individual. Un ejemplo típico lo ofrece el *Romancero* (1), y fuera de la literatura, los fueros municipales de la Edad Media. Tratándose, por ejemplo, de fueros municipales, sería inútil empresa que quisiésemos reconstituir un arquetipo que nunca ha existido. Un Concejo pone por escrito, en un momento que no conocemos, un conjunto de preceptos legales; muchos de estos preceptos tienen vida secular en la tradición, como que reflejan a veces el primitivo derecho germánico. El fuero comienza a vivir, y a medida que las circunstancias lo exigen, va reformándose, según corresponde a la índole de sus autores y a la finalidad que cumplía. Por consiguiente, todos aquellos manuscritos que no sean mero traslado de otro, tienen derecho a que se les considere como parte integrante del fuero. En estos casos, lo que procede es determinar la relación en que se hallan

ra españolas de Instituto, el ejercicio práctico consistió en disertar sobre los pájaros, los niños y la madre. El comentario de textos — tal como se practica, por ejemplo, en Francia, desde los Institutos — no existe aún en nuestra enseñanza.

(1) Hay verdaderos conatos de trasmisión oral en algunas poesías de Fray Luis de León y de D. Luis de Góngora; los textos conservados guardan de ello patente huella. Véase para Luis de León un artículo de F. de Onís en la *Revista de Filología*, 1915, páginas 217-257.

entre sí las distintas copias, sin lanzarnos a reconstruir un quimérico arquetipo (1). Este hecho, que cito como muestra, por serme más familiar, tiene más interés en España que en otras partes, por la índole particular de nuestra literatura; aun en el siglo XVII hubo comedias que sufrieron una transmisión oral ni más ni menos que un romance, una gesta o un cantar popular (2).

Cuando en vez de manuscritos tenemos obras impresas, los métodos de edición varían. Pero entrar en más detalles me obligaría a ocupar demasiado espacio. Además, nunca podría dar aquí sino informaciones de carácter general y de vulgarización. Esperemos que pronto se escriban libros que permitan a los jóvenes investigadores aprovechar en este punto esencial para la construcción de nuestra historia la experiencia de los que nos han enseñado a ir venciendo tales dificultades.

INSTITUCION

IN MEMORIAM

FRANCISCO GINER

por *Marcelino Domingo*,
Diputado a Cortes.

Hace un año que D. Francisco Giner dejó la tierra. Y decir que dejó la tierra es expresar en la forma más exacta la muerte de D. Francisco Giner. Porque para él, la vida era el amor a la tierra. Y para nosotros, su muerte no ha sido morir él del todo. Ha sido dejar la tierra, únicamente dejar la tierra, porque aquí ha quedado, como ideal de toda una generación, el ejemplo siempre vivo de su vida.

Los que, en nombre de otras doctrinas filosóficas, se han lanzado contra el krausismo, no han debido olvidar nunca que el krausismo no hizo solamente filósofos, sino que el krausismo hizo sobre todo hombres

que vivieron una filosofía. El ejemplo de Sócrates difundiendo las más nobles concepciones estéticas, y conduciendo su vida por camino divergente al camino de sus concepciones, no es ejemplo krausista. El ejemplo de Miguel Ángel, trasformando en sus obras de arte las más puras ideologías cristianas y apartando él su vida de toda continencia, no es tampoco ejemplo krausista. El ejemplo krausista es el ejemplo del hombre que acomoda las reglas de su filosofía a las reglas de su vida. Que quiere expresar, con su filosofía, los más elevados pensamientos humanos y que quiere ajustar toda su vida a estos pensamientos. Que quiere que un pensamiento sea la norma de su voluntad. Que quiere siempre que su palabra sea la expresión exacta, matemática de su obra. Y que su obra sea el ejemplo vivo del valor de su palabra.

Insistamos sobre esto. Insistamos sobre esto aquí en España. En España no falta el político, no falta el artista, no falta el sacerdote, no falta el maestro. El político español tiene, por regla general, tanta o mayor cultura que el político europeo. Canalejas, por ejemplo, era, en este orden de la cultura, superior a Lloyd George. El artista español tiene, por lo común, tanta o mayor imaginación que el artista europeo. Las alas de su ingenio llegan a lo más alto. El sacerdote, el maestro español, acuden al ejercicio de su ministerio con un conocimiento parecido al conocimiento que de su ministerio tienen el sacerdote y el maestro europeo. ¿Qué sucede, pues, que en España la obra del político y la obra del artista y la obra del sacerdote y la obra del maestro no tiene la eficacia que, encomendada a otras manos, tiene esta obra en Europa? San Pablo, en su «Epístola a los Romanos», habla de los «que dicen la ley y de los que la cumplen» y dice que estos últimos son los preferidos de Dios. Le falta señalar a San Pablo, además de los que dicen y de los que cumplen la ley, a los que sienten la ley. Fijémonos. Unos son los que llevan la ley en los labios: son los que la dicen. Otros son los que muestran la ley en las obras: son los que la cumplen. Otros son los que llevan la ley en el alma:

(1) Así hemos procedido F. de Onís y yo al editar los *Fueros leoneses*, Madrid, 1916.

(2) V. R. Menéndez Pidal, *Quelques caractères de la littérature espagnole* en la *Revue internationale de l'enseignement*, 1916.

son los que la sienten. El político español es el que lleva la ley en los labios. El político alemán es el que muestra la ley en las obras. El krausista es el que lleva la ley en los labios, porque la dice. Y también en las obras, porque hace lo que dice. Y también en el alma, porque siente lo que dice y lo que hace. Si Canalejas hubiera hecho y hubiera sentido lo que decía, la historia de España hubiera sido modificada por él, como ha sido modificada por Lloyd George la historia de Inglaterra.

La regla de conducta de D. Francisco Giner fué ésta: «hacer de la vida, de la propia vida, una obra de arte». Y a esta regla se sometió en absoluto. En los instantes de mayor insignificancia y en los momentos de más trascendencia, cuidó como un artista de su vida. Hizo siempre lo que quiso hacer. Y quiso siempre lo que pudo hacer. El querer era en él siempre el hermano del deber. Y con tanta conciencia grabó el deber en su alma, que inconscientemente era ya en todas las ocasiones el querer lo mismo que el deber. Su palabra de maestro hallaba como cimiento su conducta de hombre. Así, quien deseaba aprender de D. Francisco Giner no necesitaba estudiar sus libros; el mejor libro era el ejemplo de su vida. La obra superior de D. Francisco Giner fué la obra de arte que hizo él en sí mismo. Era él el que desprendía olor de santidad. Y el olor de santidad que nacía de sus páginas escritas era el olor de su propia vida que emergía del papel. Era él el grande Él, que llevaba en los labios lo que guardaba en el alma, y dejaba en la vida lo que tenía en el alma y en los labios.

¡Si los españoles amáramos la vida como supo amarla D. Francisco Giner! El cuidado de D. Francisco Giner estaba en detenerse ante todas las cosas para saber su eficacia, su composición, su misterio; estaba en detenerse ante todos los problemas, para buscar una solución. Y conforme a la solución, ajustar la propia conducta. Los españoles pasamos distraídos ante todo. Nuestra vida, sin freno, sin norma, va de un lado a otro como una boya desamarrada. Sabemos de los remedios a los males

nacionales, pero no los aplicamos; sabemos de la ética de la vida, pero no ajustamos a ella nuestros actos. Bajamos a los labios lo que llevamos en la cabeza; no hacemos subir a los labios lo que tenemos en el corazón. Y practicamos lo contrario de lo que decimos. Pensando los españoles amar mucho la vida, porque entregamos a ella lo que piden nuestros instintos, malversamos la vida. «El que más ama su vida—dijo Goethe—es el que más la somete a una obra de bondad».

...Hace un año que murió D. Francisco Giner. Un año que dejó la tierra. Murió como vivió: tranquilamente, serenamente, santamente. Si España no enmienda y no hace de su existencia una obra de arte y muere y su muerte es como su vida... ¿cómo será la muerte de España?

(*La Publicidad*, de Barcelona.)

LIBROS RECIBIDOS

Montaner (Pedro). — *Páginas para la historia de la cultura musical oscense*. — Huesca, M. Aguarón, 1916. — Don. del autor.

Nieto Caballero (Dr. Agustín). — *Gimnasio moderno. Informes económico y pedagógico*. — Bogotá, 1916. — Don. del gerente.

Pella y Forgas (José). — *Código civil de Cataluña*, Tomo I. — Barcelona, J. Horta, 1916.

Arxius de l'Institut de Ciències. Any IV. — N.º 1-2-3. — Barcelona, Palau de la Diputació. — Don. de la Diputació.

Guia de les Institucions científiques i d'ensenyança. — Publicacions del Consell de Pedagogia, 1916. — Don. de íd.

Museu Social de Barcelona. — *Anuari d'Estadística Social de Catalunya, 1914*. Reus Barcelona, Ed. Navas, 1915. — Donativo del Museu.

Bourgeois (León). — *La organización internacional de la Previsión social*. — Madrid, M. Minuesa de los Ríos, 1916. — Donativo de la Asociación Internacional para la protección legal de los trabajadores.

Imp. de Julio Cosano, suc. de Ricardo F. de Rojas. Torija, 5. — Teléfono 316.