

BOLETÍN

DE LA

INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

TOMO LVI

1932

MADRID

INSTITUCION, CALLE DE FRANCISCO GINER, 14

1932

1911

11

AL SEÑOR DON JUAN DE LOS RIOS

MADRID.—IMPRESA DE JULIO COSANO, TORIJA, 5.—Teléfono 10306.

1911

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA

10306

BOLETÍN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

TOMO LVI.—1932

INDICE POR MATERIAS

PEDAGOGIA

- El problema de la educación de los niños retardados en Francia, por *M. Haudenschild*, p. 1.
- La enseñanza de la Pedagogía familiar en los Estados Unidos, p. 6.
- El ideario pedagógico de la República soviética, por *D. Antonio Michavila*, p. 14.
- Comenio (1593-1670), por *M. Charles Adam*, p. 41 y 109.
- El cine sonoro y la enseñanza, por *D. Pedro González Bueno*, p. 49.
- Un justo: Fernando Buisson, por *M. Eduardo Herriot*, p. 65.
- La formación de los arquitectos, por *D. Antonio Flórez y Urdapilleta*, p. 67.
- La Universidad popular de La Haya, por *D. Rafael Altamira*, p. 77.
- Los métodos de la correspondencia escolar internacional, por *D. Silvio Pons*, p. 79.
- Tendencias del desarrollo de la psicología pedagógica, por *M. Arthur Kiessling*, p. 83.
- La escuela en la República, por *D. Marcelino Domingo*, p. 97.
- Homenaje a Fernando Buisson, por *M. Th. Rosset*, p. 106.
- ¿Tienen necesidad todos los escolares de un examen de orientación profesional? Una experiencia en la escuela primaria, por *M. Richard Meili*, p. 115.
- Fernando Buisson. Datos de su vida, p. 129.
- La enseñanza de la historia y la paz, por *D. Rafael Altamira*, p. 131.
- El régimen de internados para huérfanos y pupilos sociales, por *D. José Mallart*, p. 133.
- Divagaciones pedagógicas, por *D. Pablo García Aguilera*, p. 138 y 234.
- La enseñanza de la Historia en las escuelas primarias, por *D. M. P. Capra*, p. 161 y 193.
- Organización de la enseñanza primaria y normal en el Uruguay, por *D. Emilio Fournié*, p. 167 y 197.
- Metodología de las Ciencias Naturales, por *D. Vicente Valls y Anglés*, p. 174.
- Más espacio y mejor ambiente para las escuelas, por *D. José Mallart*, p. 181.
- Evolución de la enseñanza en la Escuela de Ingenieros de Caminos, por *D. Vicente Machimbarrena*, p. 202.
- Intervención de las Colonias de vacaciones en la lucha contra la tuberculosis, por el *Dr. F. Armand Delille*, p. 212.
- El intercambio social interescolar, por el *Dr. Schneider*, p. 225.
- Desarrollo de los Tribunales de menores, por *Miss Kathryn Sellers*, p. 229.
- La educación de los niños anormales, por *D.ª María Marta Villalba Oliva*, p. 257 y 291.
- La enseñanza experimental en la escuela. Su relación con el desarrollo histórico de la Física y la Química, por *D. Modesto Bargalló*, p. 262.
- Ovidio Decroly, por *M. Pierre Bovet*, p. 289.
- A los señores padres de familia. Obligaciones que a los padres imponen los niños desde que nacen, por *D. Carlos T. Gamba*, p. 296, 324 y 364.
- Patronato de Misiones pedagógicas. Museo de Arte, por *D. Manuel B. Cossío*, p. 321.
- Los problemas en nuestra escuela, por *doña María Sánchez Arbós*, p. 330.
- Método global de lectura. Sus fundamentos psicológicos, por *M. Roberto Dottrens y Mlle. Emilia Margairaz*, p. 332 y 369.

- El bilingüismo y la educación, por *M. Octavio Decroly*, p. 353.
Sobre la enseñanza de la Historia en la Escuela primaria, p. 360.

ENCICLOPEDIA

- Significación e importancia del reinado de los Reyes Católicos en relación con América, por *D. Rafael Altamira*, p. 18.
La concepción moderna de nuestro universo sideral; por *M. Emile Paloque*, p. 24 y 51.
Acerca de la función de la ley, por *D. Francisco Giner*, p. 33.
La hazaña del profesor Piccard y la alta atmósfera, por *M. Th. Moreux*, p. 57.
Literatura comparada: la palabra y la cosa, por *M. F. Baldensperger*, p. 90 y 275.
Goethe como biólogo, por *M. P. G. Cole*, p. 118.
Goethe, amigo de los niños, por *M. Victor Bouillier*, p. 141.
La luz y lo que piensa de ella la ciencia de hoy, por el duque *Mauricio de Broglie*, p. 146.
Revisión de la "división de poderes", por *D. Adolfo Posada*, p. 150.
La producción de películas de cuentos de hadas, por *M. Erwin Wolfgangs Nack*, p. 153.
Reflexiones sobre la Naturaleza, por *Goethe*, p. 184.
La Casa de Sorolla, por *D. Manuel B. Cossío*, p. 218.
En la inauguración de la "Fuente de los Geólogos": I. Palabras por *D. Eduardo Hernández-Pacheco*, p. 220; II. Palabras del profesor *D. Manuel B. Cossío*, página 237; III. Una carta del profesor *D. Domingo Barnés*, p. 238; IV. Palabras pronunciadas por *D. Julián Besteiro*, página 239.
La Gramática de la Academia Francesa, por *M. André Fontaine*, p. 240 y 283.
La actitud íntima del hombre actual frente al Derecho (Bases dialécticas de una nueva jurisprudencia), por *D. Francisco Rivera Pastor*, p. 245.
El Colegio de Traductores de Toledo y Do-

- mingo Gundisalvo, por *D. Juan García Fayos*, p. 251, 315 y 343.
Sobre el concepto de la ley en el Derecho positivo, por *D. Francisco Giner*, página 269.
El centenario de Cuvier, por *M. R. Anthony*, p. 302.
El problema del libre albedrío, por *D. Martín Navarro*, p. 305, 336 y 378.
Estudio de la región volcánica central de España, por *D. Francisco Hernández Pacheco*, p. 341.
Los ciegos y la prevención de la ceguera, por *D. Rafael García-Duarte González*, p. 373.

INSTITUCION

IN MEMORIAM:

- Inauguración del grupo escolar "Hermengildo Giner de los Ríos", en la ciudad de Barcelona, p. 95.
Los dos artífices de la República, por *don Teodoro Causí*, p. 190.
S. Francisco Giner, por *D. Pablo de A. Cobos*, p. 224.
Notas de excursiones, por *D. José M. Giner* y *D. José Ontañón*, p. 29, 59, 121, 158, 253, 347 y 382.
Libros recibidos, p. 32, 63, 128, 160, 192, 256, 288, 320, 352 y 384.
Corporación de Antiguos Alumnos. Cuenta de ingresos y gastos correspondiente al año 1931, p. 62.
Aviso, p. 64, 160, 192.
"Obras completas" de D. Francisco Giner de los Ríos, p. 128, 192, 224 y 383.
Acta de la Junta general ordinaria de señores Accionistas, celebrada el día 28 de mayo de 1931, p. 185.
Memoria leída en la Junta general de señores Accionistas, celebrada el día 27 de mayo de 1932, p. 186.
Noticia, p. 320.
En la inauguración de la "Fuente Cossío".
I. Palabras de *D. Rafael Salazar Alonso*, p. 346; II. Cuartillas leídas por el Marqués de Palomares, p. 347; III. Carta del Sr. Cossío, p. 347.

INDICE ALFABETICO

- Acta* de la Junta general ordinaria de señores Accionistas celebrada el día 28 de mayo de 1931, p. 185.
- Adam* (M. Charles).—Comenio (1593-1670), p. 41.
- Altamira* (D. Rafael).—Significación e importancia del reinado de los Reyes Católicos en relación con América, p. 18.
- Idem.*—La Universidad Popular de La Haya, p. 77.
- Idem.*—La enseñanza de la Historia y la paz, p. 131.
- Anthony* (M. R.).—El centenario de Cuvier, p. 302.
- Aviso*, p. 64, 160 y 192.
- Baldensperger* (M. F.).—Literatura comparada: la palabra y la cosa, p. 90 y 275.
- Bargalló* (D. Modesto).—La enseñanza experimental en la escuela. Su relación con el desarrollo histórico de la Física y la Química, p. 262.
- Barnés* (D. Domingo).—En la inauguración de la "Fuente de los Geólogos". Una carta del profesor..., p. 238.
- Besteiro* (D. Julián).—En la inauguración de la "Fuente de los Geólogos". Palabras pronunciadas por..., p. 239.
- Bouillier* (M. Víctor).—Goethe, amigo de los niños, p. 141.
- Bovet* (M. Pierre).—Ovidio Decroly, página 289.
- Broglie* (Mauricio de).—La luz y lo que piensa de ella la ciencia, p. 146.
- Buisson* (Fernando). Datos de su vida, página 129.
- Capra* (M. P.).—La enseñanza de la Historia en las escuelas primarias, p. 161 y 193.
- Cole* (M. P. G.).—Goethe como biólogo, página 118.
- Corporación de Antiguos Alumnos.*—Cuenta de ingresos y gastos correspondiente al año 1931, p. 61.
- Cossío* (D. Manuel B.).—La Casa de Sorolla, p. 218.
- Idem.*—En la inauguración de la "Fuente de los Geólogos". Palabras del profesor..., p. 237.
- Idem.*—Patronato de Misiones Pedagógicas. Museo de Arte, p. 321.
- Idem.*—En la inauguración de la "Fuente Cossío", p. 347.
- Decroly* (Dr. O.).—Reflexiones e informaciones a propósito del bilingüismo, página 353.
- Delille* (Dr. J. Armand).—Intervención de las Colonias de vacaciones en la lucha contra la tuberculosis, p. 212.
- Domingo* (D. Marcelino).—La Escuela en la República, p. 97.
- Dottrens* (M. Roberto) y *Margairaz* (Mademoiselle Emilia).—Método global de lectura. Sus fundamentos psicológicos, páginas 332 y 369.
- Enseñanza de la Historia* (Sobre la) en la escuela primaria, p. 360.
- Enseñanza de la Pedagogía familiar* (La) en los Estados Unidos, p. 6.
- Flórez y Urdapilleta* (D. Antonio).—La formación de los arquitectos, p. 67.
- Fontaine* (M. André).—La Gramática de la Academia Francesa, p. 240 y 283.
- Fournié* (M. Emilio).—Organización de la enseñanza primaria y normal en el Uruguay, p. 167 y 197.
- Gamba* (D. Carlos T.).—A los señores padres de familia. Obligaciones que a los padres imponen los niños desde que nacen, p. 296, 324 y 364.
- García Aguilera* (D. Pablo).—Divagaciones pedagógicas, p. 138 y 225.
- García-Duarte González* (Rafael).—Los ciegos y la prevención de la ceguera, página 373.
- García Fayos* (D. Juan).—El Colegio de Traductores de Toledo y Domingo Gundisalvo, p. 251, 315 y 343.
- Giner* (D. Francisco).—Acerca de la función de la ley, p. 33.
- Idem.*—Sobre el concepto de la ley en el Derecho político, p. 269.
- Giner* (D. José M.) y *Ontañón* (D. José).—Notas de excursiones, p. 29, 59, 121, 158, 253, 347 y 382.
- Goethe.*—Reflexiones sobre la naturaleza, página 184.
- González Bueno* (D. Pedro).—El cine sonoro y la enseñanza, p. 49.
- Haudenschild* (M.).—El problema de la educación de los niños retardados en Francia, p. 1.
- Hernández-Pacheco* (D. Eduardo).—En la inauguración de la "Fuente de los Geólogos. Palabras de..., p. 220.
- Hernández-Pacheco* (D. Francisco).—Estu-

- dio de la región volcánica central de España, p. 341.
- Herriot* (M. Eduardo).—Un justo: Fernando Buisson, p. 65.
- Inauguración* del Grupo escolar "Hermengildo Giner de los Ríos", en la ciudad de Barcelona, p. 95.
- Kiessling* (M. Arthur).—Tendencias del desarrollo de la psicología pedagógica, p. 83.
- Libros recibidos*, p. 32, 63, 128, 160, 192, 256, 288, 320, 352 y 384.
- Machimbarrena* (D. Vicente).—Evolución de la enseñanza en la Escuela de Ingenieros de Caminos, p. 202.
- Mallart* (D. José).—El régimen de internados para huérfanos y pupilos sociales, página 133.
- Idem.*—Más espacio y mejor ambiente para las escuelas, p. 181.
- Margairaz* (Mlle. Emilia).—Véase: *Dotrens* (M. Roberto)...—Método global de lectura. Sus fundamentos psicológicos.
- Meili* (M. Richard).—¿Tienen necesidad todos los escolares de un examen de orientación profesional? Una experiencia en la escuela primaria, p. 115.
- Memoria* leída en la Junta general de señores Accionistas celebrada el día 27 de mayo de 1932, p. 186.
- Michavila* (D. Antonio).—El ideario pedagógico de la República soviética, p. 14.
- Moreux* (Th.).—La hazaña del profesor Piccard y la alta atmósfera, p. 57.
- Nack* (M. Erwin Wolfgangs).—La producción de películas de cuentos de hadas, página 153.
- Navarro* (D. Martín).—El problema del libre albedrío, p. 305, 336 y 378.
- Noticia*, p. 320.
- "*Obras completas*" de D. Francisco Giner de los Ríos, p. 128, 192, 224 y 383.
- Ontañón* (D. José).—Véase: *Giner* (D. José M.) y...—Notas de excursiones.
- Palomares* (Marqués de).—En la inauguración de la "Fuente Cossío", p. 347.
- Paloque* (M. Emile).—La concepción moderna de nuestro universo sideral, p. 24 y 51.
- Pons* (Silvio).—Los métodos de la correspondencia escolar internacional, p. 79.
- Posada* (D. Adolfo).—Revisión de la "división de poderes", p. 150.
- Rivera Pastor* (D. Francisco).—La actitud íntima del hombre actual frente al Derecho (Bases dialécticas de una nueva jurisprudencia), p. 245.
- Rosset* (M. Th.).—Homenaje a Fernando Buisson, p. 106.
- Salazar Alonso* (D. Rafael).—En la inauguración de la "Fuente Cossío", p. 346.
- Sánchez Arbós* (D.^a María).—Los problemas de nuestra escuela, p. 330.
- Schneider* (Dr.).—El intercambio social interescolar, p. 225.
- Seller* (Miss Kathrym).—Desarrollo de los Tribunales de Menores, p. 229.
- Valls* (D. Vicente).—Metodología de las Ciencias Naturales, p. 174.
- Villalba y Oliva* (D.^a María Marta).—La educación de los niños anormales, p. 257 y 291.

BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

PERTENECE A LA BIBLIOTECA
DEL
ATENEO BARCELONÉS

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

Domicilio: Calle de Francisco Giner, 14.

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

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

AÑO LVI.

MADRID, 31 DE ENERO DE 1932.

NUM. 861.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

El problema de la educación de los niños retardados en Francia, por *M. Haudenschild*, pág. 1.—La enseñanza de la Pedagogía familiar en los Estados Unidos, pág. 6.—El ideario pedagógico de la República soviética, por *D. Antonio Michavila*, pág. 14.

ENCICLOPEDIA

Significación e importancia del reinado de los Reyes Católicos en relación con América, por el profesor *D. Rafael Altamira*, pág. 18.—La concepción moderna de nuestro universo sideral, por *Emile Paloque*, pág. 24.

INSTITUCIÓN

Notas de excursiones, por los profesores *D. José M. Giner* y *D. José Ontañón*, pág. 29.—Libros recibidos, pág. 32.

PEDAGOGÍA

EL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS RETARDADOS EN FRANCIA (1)

por *M. Haudenschild*.

Concluida la guerra, los pueblos se han visto colocados frente a nuevos problemas sociales. Para llenar los inmensos vacíos producidos por el gran cataclismo, para establecer las sólidas bases de una nueva generación, sana de cuerpo y de espíritu, animada por un nuevo ideal, ningún pueblo inteligente debe retroceder ante el esfuerzo ni ante los sacrificios materiales.

Por el contrario, deberá movilizar todas

(1) De la *Enciclopedia de Educación*, de Montevideo, número de setiembre de 1930.

sus fuerzas físicas, intelectuales y morales. Exigirá a todo ciudadano, aun al más desheredado, el máximo de rendimiento para colaborar en la obra de reparación del país. Hasta utilizando el modesto trabajo de los menos dotados, la nación podría librarse de la costosa y frecuentemente dudosa mano de obra que el Extranjero le cede de buen grado, quitándose de encima sus elementos menos deseables.

¿Francia ha pedido ya a todos sus hijos ese hermoso esfuerzo, y ha pensado en solicitar también la colaboración de los débiles, de los retardados? ¿No deja a un lado a un buen número de esos desheredados para que vegeten aparte, como lo hará una familia acomodada que se avergüenza de tener un hijo deficiente?

Hace mal al abandonarlos, pues les debe el mismo cuidado afectuoso que a sus hijos más hermosos. Deberá recordar que ellos son, en su mayor parte, víctimas inocentes de nuestras plagas sociales y de nuestra mala organización social.

No obstante la ley de 15 de abril de 1909, que protege, en el sentido más amplio, a nuestros deficientes de espíritu y de cuerpo, y a pesar de haber trascurrido 20 años desde su promulgación, casi nada se ha realizado a ese respecto, pues dicha ley tiene solamente carácter facultativo. El Estado no se acuerda de su existencia más que cuando han llegado a la edad adulta; cuando son entonces inadaptables y constituyen una carga para la sociedad, volviéndose locos, alcohólicos y criminales.

Entonces votará créditos para construir y subvencionar asilos, casas de salud y de corrección, o presidios, para librar a la sociedad de esos desperdicios humanos. M. Paul Boncour ha probado que un gran porcentaje de niños delincuentes son retardados sin formación escolar regular. Es tristemente cierto que en la actualidad descuidamos, según las estadísticas del Dr. Roubinovich, a unos 34.600 niños perfectibles, en un total de 45 969 anormales.

34.600, cantidad importante, que proveería el contingente de una gran ciudad, no de intelectuales, pero sí de buenos obreros capaces de ganarse la vida honradamente. Se impone imperiosamente el deber de reeducar a nuestros retardados, pues tantos como se rescaten serán otras tantas generaciones salvadas.

Algunos sostienen que las estadísticas exageran; sin embargo, el porcentaje de retardados es, poco más o menos, igual en todos los países: un 2 por 100. Ante hechos tan elocuentes, es doloroso comprobar que, hasta hoy, hemos dejado el cuidado de nuestros retardados casi exclusivamente a las iniciativas privadas o religiosas. Felizmente, en la actualidad, se ha producido en el país una corriente de interés en pro de esta causa.

La ciencia y la pedagogía, unidas en hermosa colaboración, ponen sus esfuerzos y el resultado de sus investigaciones a disposición de los administradores, para que la solución del problema de la educación de los niños retardados sea la mejor y la más útil que fuere posible.

Pueden considerarse tres categorías de retardados, o de anormales, como los llaman en otros países, en Bélgica sobre todo.

Distinguimos:

1.º *Los retardados pedagógicos*, cuyo atraso se debe esencialmente a la asistencia escolar irregular, a cambios continuos de escuela, y al bilingüismo en las regiones fronterizas. Para ellos se han creado las clases de adiestramiento, que les permiten alcanzar en poco tiempo a los compañeros de su misma edad.

2.º *Los retardados propiamente di-*

chos, inestables, apáticos, atacados de perturbaciones mentales, morales, físicas a veces (pero no perversos) en grados distintos y más o menos curables. Este es el elemento esencial de las escuelas especiales: son los educables, aunque Paul Boncour afirme que la inestabilidad, agravada por deficiencia afectiva, sea difícil de corregir.

3.ª *Los inadaptables*, imbéciles e idiotas, perversos y pervertidos, epilépticos: niños de asilo, considerados como indignos de interés, aunque Bourneville fuese de opinión contraria.

Queda sobrentendido que, en el seno de estas categorías, es posible establecer numerosas divisiones y subdivisiones.

Las investigaciones científicas han reconocido que las causas esenciales de esas degeneraciones están en la herencia, y deben atribuirse a la sífilis, a la locura, a la tuberculosis, a la consanguinidad; el pauperismo también tiene su parte de responsabilidad en ello. La acción social, ampliamente desarrollada, ha organizado poderosamente la defensa de la sociedad amenazada, con las consultas prenatales, la protección a la primera infancia, las inspecciones médico-escolares, las oficinas de higiene física y mental, los dispensarios neuro-psiquiátricos infantiles y los centros de observación y de discriminación.

París y otras ciudades importantes que poseen organizaciones completas de protección a la infancia prestan preferente atención al descubrimiento y al examen del niño retardado; pero el médico psiquiatra, después de haber clasificado a tal niño débil que en lo sucesivo no podrá asistir a una clase regular, se halla a menudo indeciso para dar al niño el tratamiento médico pedagógico adecuado que se impone. El único esbozo de clases de perfeccionamiento que existen actualmente en París, en número de 16, es del todo insuficiente. Estas clases representan una aglomeración de niños deficientes, cuyo número pasa casi siempre de 20, distintos en cuanto se refiere a sus edades mentales. El elemento inestable domina allí, por lo que el maestro sacrifica necesariamente su salud para

obtener resultados muy mediocres. Por su parte, los padres se muestran refractarios y se resisten a enviar a sus hijos a estas clases, porque temen la promiscuidad de su hijo, simple retardado, con los niños de asilos que también concurren fatalmente allí. Además, por estar estas clases demasiado aisladas, el alumno que a ellas asiste se encuentra allí como estigmatizado. La mentalidad popular está poco preparada y se encuentra llena de prejuicios.

Hay que sustituir, pues, las clases de perfeccionamiento por escuelas autónomas, con diferentes grados y en suficiente número.

¿Cuáles deben ser la estructura y la organización interna de esas clases?

Veamos lo que se ha hecho en los demás países.

En Bruselas ha sido adoptado el sistema Sickinger, de Mannheim. En la escuela primaria, la selección de los alumnos se hace en cuatro grupos:

Grupo A, los bien dotados.

Grupo B, los medianos.

Grupo C, los retardados pedagógicos.

Grupo D, los retardados mentales.

Los padres y los mismos niños ignoran el criterio que ha presidido en la formación de estos grupos.

En Austria y en unas 700 ciudades de Alemania, existen escuelas de retardados que corresponden al número de atrasados reconocidos como tales.

Viena introdujo el sistema de las siete clases, en las que están comprendidos los cursos complementarios para el aprendizaje. Algunas ciudades empiezan la educación especial de los retardados en la escuela maternal o jardín de infancia. Los médicos de todos los países recomiendan unánimemente el tratamiento médico-pedagógico del niño débil.

¿Qué propondremos para nuestro país?

Que las grandes aglomeraciones urbanas creen escuelas autónomas, en cantidad suficiente, diseminadas en los barrios populosos. Esos alumnos de barrios desprovistos de escuela de perfeccionamiento serán mandados a la escuela más próxima, y los que provengan de barrios alejados se

concentrarán en determinados puntos para ser llevados a la escuela en ómnibus, con personal de vigilancia.

La instalación de esas escuelas deberá hacerse de acuerdo con las últimas exigencias de la higiene, y dispondrán, siempre que sea posible, de un terreno para cultivos. Se asegurará una buena higiene alimenticia por medio de cantinas escolares, pues el retardado mental es casi siempre débil físicamente: si se cuida su cuerpo, su estado mental mejorará.

La escuela tendrá cinco clases, o siete, si se le agregan una clase infantil y un curso complementario.

Las clases se formarán según la edad mental de los alumnos. La primera clase de iniciación y sensorial será mixta como la infantil. A contar de esta clase, habrá un grado medio y otro superior para cada sexo, y su efectivo no pasará de quince alumnos. Se recomienda el sistema de las *clases paralelas*, así como también el de las *móviles*, para establecer el cambio de alumnos entre ellas, según el grado de adelanto o de atraso de tal o cual niño en disciplinas determinadas. Así también, un alumno que progresa más pronto que sus compañeros podrá pasar a la clase siguiente en el transcurso del año escolar. Algunos niños retardados alcanzan a los 12 años el límite de adquisición escolar, por lo que se los dirigirá sin tardanza y con provecho hacia los cursos de orientación y de adaptación profesionales, a fin de prepararlos para el oficio por ellos elegido, según sus inclinaciones y aptitudes. Los Comités de patronato y las oficinas de previsión los vigilarán hasta la mayoría de edad.

Por otra parte, es evidente que ciertos niños retardados deben confiarse al régimen del internado, a fin de sustraerlos al medio familiar demasiado desfavorable, cuya influencia malogrará el éxito, así como también se someterán al mismo régimen cuando el tratamiento médico y terapéutico no pueda aplicarse o seguirse en el seno de la familia.

El sistema de los internados debería ser el de pabellones separados, y la vida en él, tan familiar como fuere posible; los niños

ineducables serán separados de los demás. Es necesario que todos los niños de un mismo grupo escolar vivan juntos en su pabellón, tomen allí sus comidas, duerman en él, y también que se ejerciten, jueguen y desarrollen su programita de estudios en el mismo lugar; así adquirirán hábitos sociales muy preciosos para la vida en común, bajo la dirección inteligente de un vigilante o de una vigilante. Estos colaborarán con el educador y sustituirán momentáneamente a los padres.

Un internado bien comprendido conservará a sus alumnos hasta que terminen su preparación profesional, es decir, que algunos talleres formarán necesariamente parte del establecimiento. Para elegir los oficios que deben enseñarse, podríamos inspirarnos útilmente en la experiencia de otros países. Con preferencia, se enseñan allí los oficios de jardinero, cesterero, cepillero, herrero, cordelero y encuadernador. Según sean los oficios y las aptitudes del aprendiz, el aprendizaje durará de tres a cinco años.

Estas escuelas y estos establecimientos deberán crearse a petición de los Municipios y de las provincias, y estarán bajo la dependencia del Ministerio de Instrucción pública.

¿Cuáles serán los alumnos que reciban los beneficios de estas instituciones y cómo se reclutarán?

Hasta hoy, ese reclutamiento ha sido sumamente difícil, y esto sin contar la oposición de los padres. A este respecto, la reserva del Cuerpo docente parece incomprendible, pues sólo se deshace de los indeseables, de los indisciplinados y de los muy inestables; en cambio, los apáticos vegetan en los bajos fondos de la clase durante siete años hasta su completo embrutecimiento. ¿Qué será de ellos? Ante el individuo y ante la sociedad, éste es un caso de conciencia para los maestros, y estas dificultades desaparecerán el día en que la obligación escolar exista tanto para los anormales como para los normales. Esperamos nuestra salvación de la reforma de la ley de 1909.

Los niños que pueblan nuestras escuelas

especiales serán los del segundo grupo, los educables y aún los semiadaptables. Todo niño que haya asistido regularmente sin éxito, durante dos años, al curso preparatorio, o aquel cuya debilidad mental se haya manifestado en el curso del año escolar, como también el inestable patológico, se inscribirán en una lista que circulará en todas las escuelas comunes; lista que se presentará a una Comisión especial, compuesta de un médico psiquiatra, de un pedagogo especializado y de un miembro de la familia del niño, para que lo someta a un examen físico, psíquico y pedagógico. Por medio de los *tests*, se determinará el grado de atraso, el nivel mental, y a veces también las tendencias y aptitudes del niño deficiente. El médico indicará el tratamiento terapéutico concerniente al sistema nervioso y a la salud general. Una señora visitadora vigilará la aplicación de esas indicaciones durante el tiempo de escuela del niño. En el dominio de la pedagogía, la colaboración del maestro y del médico es no sólo fructuosa e interesante, sino también primordial para discriminar y corregir las deficiencias.

Este triple examen de ingreso en la escuela de retardados provee los primeros elementos para el expediente del alumno, en el cual deberán figurar la ficha de observación física y pedagógica, así como las gráficas correspondientes. En dicho expediente se sigue el desarrollo del niño durante todo su tiempo de escuela, y da indicaciones preciosas para su orientación profesional.

Merced a un programa especial y al empleo de métodos y procedimientos individuales adaptados a las necesidades y disposiciones del retardado, la educación de los anormales obtiene un rendimiento satisfactorio. Así es como tal alumno que se admitió como retardado se revelará perfectamente normal en poco tiempo, bajo la acción de un método adecuado que despierte sus facultades adormecidas o latentes.

Sin embargo, la mayor parte de nuestros alumnos retardados son inestables. Su debilidad de atención espontánea y volunta-

ria, su memoria llena de huecos e infiel constituyen un obstáculo para el funcionamiento de las aptitudes superiores. Su ideación es muy pobre, y la asimilación de los conocimientos escolares, incierta y pesada. Por eso queda abolida la enseñanza verbal para sustituirla por métodos *concretos y activos*.

En la base de estos métodos están la educación sensorial, el modelado y el dibujo, el trabajo manual y la gimnasia terapéutica. Todas estas disciplinas favorecen el desarrollo de ciertos centros cerebrales y establecen la coordinación de los movimientos incoherentes del inestable y excitan la actividad de la inteligencia. El empleo de los juegos sensoriales y educativos es también de poderosa ayuda, según Decroly y Alicia Descœudres.

Sabiendo que el desarrollo de la inteligencia del niño retrasado tiene sus límites, la enseñanza especial tiende, sobre todo, a realizar la adaptación a la vida práctica.

La enseñanza del cálculo se propone poner al niño en condiciones de manejar dinero, de conocer las pesas y medidas usuales y su aplicación, de apreciar distancias sencillas en las tres dimensiones, y de desenvolverse debidamente en el correo y en la estación de ferrocarril. También sería conveniente encarar el esbozo de una cooperativa escolar. Las lecciones de lectura y de escritura iniciarán al alumno en la lectura de un diario y en la redacción de una carta sencilla.

Finalmente, durante todo su tiempo de escuela, se le inclinará a observar la Naturaleza y sus fenómenos y a conocer las indicaciones del termómetro y del barómetro.

El educador se preocupará especialmente de que sea hábil en la utilización de sus manos, en vista del aprendizaje de un oficio o de alguna otra ocupación útil.

Tanto como sea posible, se realizará la organización del trabajo en grupos homogéneos, dejando que los alumnos se dirijan entre sí. El educador sólo intervendrá para dar consejos, estimular las voluntades débiles y corregir los errores cometidos. El trabajo manual se presta para ello

a las mil maravillas, pues tal objeto que se ha de fabricar entre todos pone a contribución el esfuerzo de cada uno. Así es como se suscitan el interés y la iniciativa, lo mismo que todas las virtudes: la exactitud y la puntualidad, el aseo y el orden, la paciencia, la perseverancia y el celo. El valor sumamente educativo de esta colaboración salta a la vista: exige a cada uno el dominio sobre sí mismo, la sumisión, la adaptación, la moderación de los deseos, el ser cortés y servicial. Despierta el amor propio y el sentido de la responsabilidad y de la solidaridad; exige la actividad de la inteligencia, de la observación concentrada, del juicio y del raciocinio: es la educación por excelencia del futuro ciudadano; pero, sobre todo esto, la escuela especial desarrollará en el niño deficiente el valor personal y la dignidad humana, sin buscar más recompensa que la que nace del trabajo bien hecho y de la conducta irreprochable.

Animada por este ideal, la escuela de reeducación rechaza toda recompensa en especies para sus alumnos. Tampoco necesita un reglamento escolar ni una rígida disciplina, pero coloca a sus alumnos en una atmósfera de perfecta armonía, de bondad, de belleza, de alegría, de justicia y de calma. El mismo educador encarna este ideal; es ejemplo vivo para sus alumnos. Raros son los que a la larga resisten a esos poderosos factores de corrección. Una «Liga de bondad» se adaptaría perfectamente al medio especial de las escuelas de retardados.

La tarea del maestro de retardados es hermosa, pero llena de responsabilidades, por lo que se impone una escrupulosa elección para reclutarlos. Al profesor de retardados se le debe exigir una preparación irreprochable y una gran cultura general y profesional.

Por el momento, hay escasez de maestros de retardados, como la hay también de escuelas y establecimientos especiales; lo mismo sucede con respecto a la falta de organización en el reclutamiento de los alumnos.

Habrà que dirigirse especialmente a los

jóvenes maestros capaces de entusiasmar-se y ávidos de completar su educación profesional al salir de la Escuela Normal. En ésta misma deberán ser iniciados en el problema social y orientados hacia él, problema este de la educación de los retardados tan interesante como apasionante.

El programa de la Escuela Normal, aunque esté sobrecargado, ¿no admitiría una materia de opción tan digna de interés? Posiblemente, y aunque no fuera más que una vez por mes, sustituyendo tal o cual lección accesoria por un curso pedagógico-terapéutico, y asegurando a los interesados una corta estancia en alguna escuela especial. Gracias a esta primera iniciación, al salir de la Escuela Normal, estarían en condiciones de continuar su especialización, mientras enseñaran durante algunos años en una clase regular. Corresponde al Gobierno crear escuelas de perfeccionamiento, a fin de ofrecer así a los futuros candidatos para obtener el certificado de aptitud para la enseñanza de retardados, la posibilidad de su preparación teórica y práctica. En ellas se ejercitarían en las técnicas de observación y de los *tests*, en la formación de gráficas, de fichas de expedientes, y en ellas también reconocerían la necesidad de aprender los primeros elementos de un oficio.

Varias naciones extranjeras aseguran a sus futuros maestros de retardados una extensa educación profesional. Los destinan, durante dos años, con sueldo íntegro, y mientras tanto siguen ciertos cursos de Medicina, de Psicología experimental y de Derecho. Hacen estancias prolongadas en cuatro escuelas especiales modelo, presentándose luego a las pruebas del examen especial. En cada Escuela Normal hay aneja una escuela especial modelo.

Podemos decir, resumiendo, que aun nos queda todo por hacer en el dominio de la educación de la infancia anormal. La escasa natalidad en Francia es alarmante, y es el país que posee mayor porcentaje de analfabetos entre las naciones civilizadas. La hora apura y el momento de actuar ha llegado. Fuera del medio pedagógico, esta cuestión ha trascendido y empezado a despertar interés en la masa popular.

Sin falsa vergüenza, hay que aprovechar la experiencia de los países vecinos.

Son muy numerosos, y más de lo que se creería, los que se hallan prontos para dedicarse a esta tarea.

Basta que la ley de 15 de abril de 1903 entre en vigencia, y que se hagan en ella las modificaciones adaptadas a la época actual. Miles de padres desconsolados, miles de niños desgraciados esperan su salvación de la sabiduría y de la justicia de Francia, y, a su vez, Francia necesita de su esfuerzo y de su colaboración para ayudarla en su obra de reparación.

LA ENSEÑANZA DE LA PEDAGOGIA FAMILIAR EN LOS ESTADOS UNIDOS (1)

Desde hace varios años, se oyen voces de alarma a través de los Estados Unidos anunciando la decadencia de la familia, censurando la incompetencia de los padres y deplorando su ineptitud para hacer frente a los cambios sociales que se operan en la actualidad y para educar a sus hijos con arreglo a las exigencias de la vida moderna. En el *Journal of Home Economics*, de marzo de 1930, se publicó un largo artículo de Mr. Popenoe, titulado «La Universidad, el matrimonio y la preparación de los padres», en el cual se hace ver que los programas actuales preparan para todo, excepto para la vocación esencial, es decir, para el matrimonio. De aquí resulta que la proporción de las mujeres estudiantes que se casan es reducida, y que el tanto por ciento de nacimientos en las familias de antiguos universitarios es muy bajo. Habría que orientar el plan de estudios de suerte que preparase del modo más natural posible a la juventud para el matrimonio y para los deberes paternales, especialmente en el primer año de estudios. «Los estudiantes se resienten, no sólo de que no han logrado asimilarse ciertos conocimientos, sino también, y en mayor es-

(1) De la ponencia presentada por la Oficina Internacional de Educación, de Ginebra, al IV Congreso Internacional de Educación Familiar, celebrado en Lieja, en agosto de 1930.

cala, de que no han adquirido las aptitudes morales, los ideales y la justa noción de los valores... La más grave laguna parece hallarse en la evaluación exacta de lo que significan para el individuo el matrimonio y la relación de padre a hijo.» Mr. Pope-noe estima que las discusiones sobre el matrimonio, la herencia, las relaciones sexuales y la educación de los hijos pueden encontrar su lugar sin dificultad en los cursos de Ciencias Naturales, de Biología, de Pedagogía, de Psicología, de Economía doméstica, de Arte, de Religión y de Literatura.

Las observaciones que contiene el artículo en cuestión son aplicables tanto a los demás países como a los Estados Unidos. Esta crisis de la familia, por agudo que sea el carácter con que se presenta en los Estados Unidos, no es menos real y seria en el mundo entero. Los americanos han atacado el problema con su habitual espíritu sistemático y metódico. A esa amenaza inquietante, su mentalidad práctica tenía que oponer algo concreto y vivo. Han surgido poderosas organizaciones que han fundado agrupaciones locales por todo el país; se han patrocinado vastas informaciones; se han instalado laboratorios de investigación y de experimentación; se han organizado cursos de demostración y se han creado Sociedades de estudios. Hemos recibido de aquel país alrededor de veinte respuestas, una de ellas acompañada de un volumen de 870 páginas, consagrado enteramente a la educación preescolar y a la educación de los padres por la *National Society for the Study of Education*, obra del más alto interés.

Las Asociaciones que se preocupan de esta cuestión, en número de cuarenta, aproximadamente, son de tendencias diversas: educativa, cívica, religiosa, social, sanitaria, etc. Las primeras son, sobre todo, las que nos interesan. Entre las más antiguas y más influyentes, se encuentran la *Child Study Association*, que data de 1896 y que primitivamente se llamó *Society for the Study of Child Nature*. Esta Sociedad cuenta actualmente 4.750 miembros, padres y madres, repartidos en 23

estados, formando 135 grupos; organiza cursos y consultas para padres, y publica continuamente folletos de vulgarización. En Nueva York, la Sociedad trabaja en íntima colaboración con el *Institute of Child Welfare* de la Universidad de Columbia. En 1925 organizó la primera conferencia sobre la misión moderna de los padres, y de un Congreso reunido el mismo año nació el *National Council of Parent Education*, domiciliado en Nueva York y destinado a servir de centro de coordinación y de información para todo el movimiento de la educación familiar. Este Consejo ofrece, además, becas a licenciados en Pedagogía, Sociología, Psicología o Economía doméstica que deseen trabajar en la esfera de la pedagogía familiar.

El *National Congress of Parents and Teachers*, fundado por el primer Congreso de padres celebrado en 1897, cuenta 1.250.000 miembros y tiene un Comité especial de educación familiar, así como un organismo para la educación de los padres. Su misión es no solamente instruir a los padres en el conocimiento del niño, sino, además, procurarles una preparación general mejor, haciéndoles más cultos, elevando sus gustos y poniéndolos al corriente de las cuestiones sociales actuales.

En la esfera universitaria, la *Federación americana de mujeres universitarias* muestra una gran actividad y se esfuerza por llenar las lagunas de que se lamenta el artículo que citamos al comienzo del presente trabajo. Está formada por más de 34.000 asociadas y ha creado importantes grupos de estudios. Después de uno o dos años de trabajos, cada grupo intenta llegar a realizaciones prácticas: elaboración de programas, establecimiento de colecciones de libros para padres en las bibliotecas públicas, fundación de *Nursery Schools*, exposición de juguetes, organización de nuevos círculos de estudios, etcétera. Así vemos, por ejemplo, que en el New Hampshire, una sección de las *Mujeres Universitarias* ha organizado, en colaboración con la *Asociación de Padres y Maestros*, un Congreso de tres días, sobre el estudio del niño, que se ce-

lebró en la Universidad. Los participantes tuvieron ocasión de hacer observaciones en la *Nursery School* y el *Kindergarten* del curso de verano de la Universidad, y de visitar una Exposición de higiene infantil, en la que había vestidos, juguetes y una casa en miniatura. Las publicaciones de la Asociación son también muy interesantes y su biblioteca circulante presta grandes servicios.

Una asociación profesional, la *American Home Economics Association*, formada por profesores de Economía doméstica, reacciona actualmente con vigor contra la enseñanza del hogar puramente técnica y se esfuerza por conseguir que la educación familiar tenga amplio campo en ella. Gracias a esta Asociación, se comenzó, en 1924, a introducir en el programa de Economía doméstica de las escuelas primarias, de las de segunda enseñanza y de las Facultades nociones sobre las relaciones sociales de la familia, sobre el desarrollo del niño y sobre la pedagogía familiar. La Asociación ha preparado un plan de cuatro años, destinado a procurar consejos e indicaciones a los profesores de seosos de organizar cursos de tal género en sus escuelas, y se interesa también por la puericultura y por todo lo que pueda contribuir al bienestar del hogar. Su publicación mensual contiene artículos muy documentados, como el que hemos citado, fruto de una vasta información.

La mayoría de las instituciones que quedan mencionadas cooperan con el Centro de Investigaciones, de Wáshington, creado en 1928, y que, al lado de investigaciones de Psicología experimental infantil y de cursos de Pedagogía didáctica y técnica para especialistas, se ocupa activamente de la educación de los padres. El Centro dirige una escuela experimental de 25 niños, de tres años, en que se dan conferencias y cursos a los padres de los alumnos.

Los centros oficiales, por su parte, despliegan una notable actividad. La *Oficina del Niño* y el *Servicio de Higiene* dirigen su acción, principalmente, en el sentido de la puericultura. La *Oficina de Educación*, dependiente del Ministerio del Inte-

rior, tiene un servicio de educación familiar, instituido en 1913 y reorganizado en 1926, que reúne los materiales útiles para su objeto y ofrece indicaciones y consejos para la organización de cursos. Una encuesta realizada ha auxiliado al desarrollo de la enseñanza de la puericultura y de la educación familiar en las escuelas primarias y secundarias (Emeline S. Whitcomb, *Typical Child Care and Parenthood Education in Home Economics Department*, 1927). El Ministerio de Agricultura tiene una *Oficina de Economía doméstica*, que trabaja por el bienestar de la casa y por la mejora de la vida de familia, sobre todo en los distritos rurales, y realiza demostraciones sobre el arreglo de la casa y la buena organización del hogar.

Varios Estados tienen programas muy interesantes para desarrollar en su territorio la educación de los padres y la enseñanza de la pedagogía familiar. El Departamento de Instrucción pública de California, en colaboración con la Universidad de Berkeley, tiene una sección de educación de los padres, con una Oficina para el estudio del niño y de la educación familiar. Dicha Oficina es muy activa: ha formado grupos de discusiones para padres, distribuidos según la edad de sus hijos, así como círculos de estudios para preparar jefes de grupo, y algunos grupos para hombres solos. Ha creado bibliotecas y ha repartido cuestionarios y excelentes folletos de vulgarización. Desde 1926, el Departamento de Instrucción pública patrocina una Escuela experimental para padres, abierta a las personas de 25 a 36 años. El Departamento de Higiene posee una *Oficina de Higiene del Niño*, que distribuye programas para clubs de madres, folletos, etc. La educación familiar se enseña en casi todas las escuelas secundarias de California y en los cursos complementarios, y es materia obligatoria para la obtención de ciertos títulos. En las Universidades de Los Angeles y de Berkeley se dan cursos para padres, como también en algunas Escuelas Normales.

En el Estado de Minnesota, los habitan-

tes pueden seguir por correspondencia un curso gratuito, que trata del desarrollo de la alimentación y del vestido del niño en su primera edad, de las enfermedades infantiles, de la formación de los hábitos, etcétera. Este curso cuenta 3.900 correspondencias.

En Filadelfia (Pensilvania), un «Consejo de Padres» reúne 913 de éstos, divididos en 47 grupos de estudios del niño, que celebran sus sesiones semanalmente o dos veces al mes. Posee una biblioteca y una librería, así como un servicio de bibliografía y de organización de conferencias. Su órgano, el *Parents' Council Pilot*, coordina los esfuerzos de estos diversos grupos.

En el Estado de Iowa, hay una conferencia anual sobre el desarrollo del niño y la educación de los padres, bajo los auspicios del *Iowa State Council for Child Study and Parent Education*. Además, el Laboratorio de estudio del niño, del Estado de Iowa (*Iowa Child Research Station*) ha emprendido, en colaboración con el Consejo escolar, una investigación en dos ciudades (*Des Moines* y *Council Bluffs*), para determinar cuáles eran los mejores métodos de estimular y dirigir a los padres y de estudiar la forma en que se puede introducir la educación de los padres en el sistema escolar.

Una encuesta parecida ha hecho el *Board of Education*, de Cleveland, Ohio, de acuerdo con la Escuela de Pedagogía de la *Western Reserve University*. El mismo Departamento ha difundido por T. S. H. una serie de charlas sobre el tema «Cómo se deben criar los niños».

Podríamos multiplicar los ejemplos hasta el infinito. No hay, ciertamente, Estado alguno que no haya procurado, de una forma u otra, desarrollar e instruir a los padres.

La preparación de la juventud para la vida familiar está, de todos modos, menos desarrollada que la educación de los padres. Así lo declara una carta recibida por la Oficina de Educación de Washington, fechada en 15 de octubre de 1929: «En los Estados Unidos, la preparación de los alumnos para su futuro papel de padres

(generalmente previsto en la sección de Economía doméstica de las escuelas secundarias y colegios) está lejos de ser universal, y es rara vez exigida a todos y aun a la mayoría de los alumnos. Algunos especialistas estiman que es preferible dar esta enseñanza a los jóvenes que están llamados en sus familias a tener una responsabilidad con respecto a otros muchachos más jóvenes o que esperan casarse pronto.

Sin embargo, hemos visto que se dan en más de 2.000 escuelas nociones de pedagogía familiar. En las lecciones de puericultura que hemos indicado, se añade, en la mayoría de los casos, una preparación para futuros padres: *Training for Intelligent parenthood*. Las materias que completan las nociones sobre los cuidados y el desarrollo físico del niño son entonces, siguiendo el orden de su frecuencia: herencia y reproducción, psicología del niño, juegos e historias para los niños, disciplina y problemas de conducta, libros, leyes sobre el matrimonio, etc. El informe Crabbs y Miller da un índice detallado de las materias que pueden contener estos cursos, clasificadas bajo las rúbricas siguientes: La familia. La protección al niño. El desarrollo físico del niño. Los cuidados físicos a los niños pequeños y a los mayores. Enfermedades de la maternidad y enfermedades infantiles. Desarrollo mental del niño. Formación de hábitos. Educación del niño. Problemas de conducta. Conclusiones generales.

He aquí el ejemplo de un curso dado en una escuela secundaria de señoritas (*Fordson High School*, Dearborn, Michigan). Los cursos están divididos en dos partes, una que se refiere a la muchacha en sí misma, y la otra al desarrollo del niño. Primera parte: El medio, la herencia. La familia: lo que es y lo que hace, responsabilidad de la familia para con la muchacha, y responsabilidad de la muchacha con la familia y consigo misma. Segunda parte: Embarazo, parto. Cuidados del bebé. Desarrollo del niño. Una vez suministrados los datos teóricos, se dividen las alumnas en grupos, pudiendo cada una estudiar a los niños en una edad determinada. Las

alumnas tienen entonces ocasión de hacer observaciones sobre los niños. Se les autoriza, durante un día, para establecer una *nursery* en la escuela. Otra escuela secundaria (*John Muir Technical High School*) trata en su curso exclusivamente del niño: Responsabilidad de la familia y de la sociedad. Desarrollo físico y puericultura. Formación de las costumbres y problemas psicológicos. Valor del juego. Desarrollo de la personalidad. Estudios de imágenes y de cuentos para los niños (estos dos cursos se describen en el *Journal of Home Economics* de febrero de 1931).

Otra escuela desarrolla esta rama en cursos de cuatro años, utilizando el *Project Method* con práctica en las escuelas primarias y los *settlements* (casas de educación social). Los proyectos elaborados han sido: composición y ejecución de comedias sobre la higiene; estudios hechos sobre los niños del *Kindergarten*, estudio de cuentos para los niños, etc.

Citemos también el programa de la escuela de *Highland Park*, Detroit, Michigan, que se sirve de la *Nursery School* como laboratorio experimental: el objeto, la importancia, ventajas y desventajas de la *Nursery School*. Principios de alimento. Puericultura. El juego. Historias y cantos para el niño pequeño. Problemas de conducta. Conflictos de voluntad. Castigos. Formación de costumbres. La influencia del medio sobre el desarrollo del individuo. Pruebas. En la misma ciudad, el programa del *College High School* dispone: cuatro semanas de educación familiar (hogar y matrimonio, eugenesia, biología, higiene prenatal), seis semanas de puericultura, seis semanas de pedagogía (con inclusión de las bases de la psicología infantil), cuidados a los enfermos y primeros cuidados en la *nursery*.

En las escuelas complementarias se desarrollan frecuentemente las diferentes ramas del programa, desde el punto de vista de la familia y de la vida del niño. Ejemplo:

Ahorro.—Cómo enseñar el ahorro y la economía a los niños.

Aritmética.—Coste del alimento y del vestido del niño.

Instrucción cívica.—Las consultas psicológicas (*Habit clinics*) y de la vida de la colectividad.

Inglés.—El niño en relación con su familia y con los demás niños; la responsabilidad del niño en la casa.

Historia de la educación del niño.

Geografía.—Educación del niño en los demás países.

Higiene física y mental.

Relaciones familiares.—La importancia vital del hogar y de la familia para el niño de edad ante escolar. Las relaciones dentro de la familia y su influencia sobre la actitud del niño.

Un curso, en otra escuela complementaria, tiene por centro el desarrollo de una familia: Instalación de una casa. Deberes de la mujer casada. Nacimiento de niños. Educación sexual. Cuidados al recién nacido y al niño hasta los cinco años. Relaciones familiares. Alimento y vestidos. Desarrollo moral y mental.

En 1915, Julia Lathrop, organizadora y directora de la Oficina del Niño en Washington, hablando a los estudiantes de la Universidad de Wasar, expresó el deseo de que las Universidades tengan su parte en la preparación de madres más inteligentes. Y ella predijo—lo que hizo reír mucho—que el porvenir vería la creación, en las Facultades de Ciencias, de secciones de investigación científica sobre la vida familiar y el desarrollo del niño. Seis años después, la *Iowa Child Welfare Research Station* abrió el primer laboratorio anteescolar en la Universidad de Iowa, cumpliendo así la predicción de mis Lathrop. Nosotros hemos hablado ya de las actividades de las Universidades de California. En la Universidad de Cincinnati, la *Mothers' Training Centre Association* ha organizado, en la sección de protección a la infancia, un curso de educación familiar en contacto diario con los niños (*Nursery group*), acompañado de trabajos prácticos en el Círculo de los padres. La Universidad Cornell organiza en los diversos distritos del Estado, para las madres del campo y de la ciudad, un curso cuyo programa se extiende a tres años. Primer año:

Seis conferencias sobre las materias siguientes: alimentación, reposo, disciplina, administración de la casa. Segundo año: División de los estudios del niño en cinco grupos, que se reúnen dos veces al mes. Tercer año: Curso en la misma Universidad, para formación de jefes de grupos, con trabajos prácticos en la *Nursery School*. El curso fué seguido por 150 madres, y dió lugar a la fundación de 30 clubs de estudios en 22 distritos, en los cuales se inscribieron más de 10.000 madres. En la Universidad de Cornell, también las estudiantes en la *Household Management* viven durante cinco semanas en una casa modelo (*Practice house*), donde no solamente tienen que hacer el trabajo de la casa, sino que cuidar del alimento de un niño pequeño.

Se encuentran igualmente cursos de pedagogía familiar, que constituyen verdaderos centros de investigación, en las Universidades de Columbia, Yale, Vassar, Minnesota, Indiana, etc. La fundación creada en memoria de Laura Spelman Rockefeller dispone de fondos especialmente destinados a subvencionar institutos de este género. Gracias a ella ha podido hacer la División de educación familiar de la Universidad de Toronto un estudio muy profundo sobre el objeto y los métodos de educación de los padres, estudio cuyos resultados han sido publicados (*Aims and Methods in Parent Education*, por Helen Bott, Nellie Chant, Lily Johnson; *Parent Education Division*, St. Georges' School for Child Study at the University of Toronto, Canada. Publ. by the National Council of Parent Education, New York, 1930). El Canadá, impulsado por el país vecino, le sigue, en efecto, de cerca en el desarrollo y organización de la educación familiar. La mayoría de las instituciones americanas se encuentran también allí. El folleto de la Universidad de Toronto, basado sobre una seria experiencia hecha con grupos de padres, da consejos muy juiciosos sobre la constitución de estos grupos y los mejores métodos que deben emplearse.

Inapreciables auxiliares de estos centros de formación y de investigación son los la-

boratorios prácticos anejos a los mismos, sea bajo la forma de *clínicas*, sea bajo la de *Nursery Schools*.

Las *clínicas*, que ya hemos encontrado en otros países anglosajones, representan en los Estados Unidos un importante papel: clínicas de orientación, clínicas para el estudio de niños difíciles o delincuentes, clínicas para niños de edad anteescolar. Las condiciones de la familia se estudian allí muy cuidadosamente, y la cooperación de los padres es siempre solicitada, pues frecuentemente, de la mala actitud de éstos es de donde proviene la conducta difícil del niño. «La clínica, declara la señora doctora Loys Hayden Meck (1), debe ocuparse no solamente del niño «malo», sino también del padre y de la madre «malos», de los hermanos y las hermanas, y aun a veces de los abuelos; debe estudiar todo el problema de las relaciones familiares y no solamente el del niño.» Parecidos a las clínicas, pero sin alcance científico, son los *servicios* de consulta que existen en los Estados Unidos, y que son parecidos a los que hemos señalado en otros países.

No se podría hablar de la educación de los padres en los Estados Unidos sin reservar un lugar al movimiento de la *Nursery School*. Gracias a éstas se ha podido despertar y sostener el interés por la educación preescolar. Los estudiantes y los padres trabajan entre los niños bajo la dirección inteligente de especialistas experimentados, observando al niño tal como es, abarcando los problemas que suscita y aprendiendo la mejor manera de resolverlos.

Observemos de pasada que la *Nursery School* difiere completamente de la casa cuna, puesto que aquélla concede una importancia capital a la formación de hábitos y de caracteres. La iniciativa ha partido de Inglaterra a instigación de miss Macmillan; pero la *Nursery School* ha adquirido inmediatamente en los Estados Unidos una extensión mucho más grande.

Según una lista publicada en 1928 29 por

(1) Doctora Loys Hayden Meck, subdirectora del Instituto del Desarrollo del Niño, en el *Teachers College*, de la Columbia University, Nueva York.

el Departamento de Educación de Washington, existían entonces 177 *Nursery Schools*, que se clasificaban en tres categorías diferentes: a) Escuelas organizadas especialmente para la educación de los niños y de sus padres, que servían también de centro de demostración para las futuras maestras las alumnas de escuelas secundarias, las enfermeras y las niñeras. b) Escuelas de aplicación para los estudiantes de Pedagogía o de Economía doméstica de colegios y Universidades. c) Laboratorios de investigación sobre el desarrollo del niño y la educación familiar. Las escuelas de este último tipo son en número de 12; 6 están agregadas a Universidades, 2 a escuelas públicas y 4 son instituciones independientes.

En 1926, dos *Nursery Schools* experimentales, particularmente dignas de mención, se abrieron en las escuelas públicas de Chicago; una en un barrio extremadamente pobre, la *Franklin Public School*, y la otra en otro muy rico, el de Winnetka. Las dos se han especializado en la preparación de padres, que están obligados a ir regularmente a discutir con el personal director todos los problemas suscitados por el comportamiento de sus hijos, educados en la *Nursery School*. En la primera trabajan por la mañana dos alumnas graduadas de la escuela normal de maestras de párvulos. La segunda nos interesa de un modo especial, pues ha comenzado hace poco una experiencia de gran importancia educativa. M. Washburne, el pedagogo de renombre universal que dirige las escuelas de Winnetka, organiza un curso práctico de educación familiar para sus alumnos, muchachos y muchachas, de clases superiores. Estos cursos comprenden nociones prácticas de biología, de cuidados a los enfermos, de economía doméstica, lecciones variadas de trabajo manuales y residencias vigiladas por la *Nursery School*. M. Washburne intenta dar a los alumnos una sana actitud con respecto a la familia —tanto para con su familia actual como para con aquella que fundarán más tarde—, y procura enseñarlos a querer a los niños y a saber ocuparse de ellos con discernimiento.

Una encantadora descripción de un curso de vacaciones organizado en Vasar se publica en el *Journal of the American Association of University Women*, de febrero de 1930. Bajo el título pomposo de *Institute of Euthenics* (Instituto de la ciencia de bien vivir), este curso reúne padres e hijos. Mientras que los niños son confiados a la vigilancia de maestras de la *Nursery School*, profesores, médicos y psicólogos hablan a los padres problemas de educación con demostraciones sobre sus propios hijos; consejos prácticos y llenos de buen sentido sobre la forma de desarrollar los niños sana y alegremente, sobre la manera de observarlos inteligentemente, sobre el arreglo higiénico de la casa, demostraciones de juegos, etc. Los padres son admitidos a los cursos.

El desarrollo de las *Nursery Schools* se debe particularmente a la influencia de un foco muy activo y competente, la *Merrill-Palmer School*. Fundada en Detroit, en 1920, tuvo al principio como objeto principal formar mujeres y muchachas capaces de comprender sus deberes de esposas, de madres y de amas de casa, dándoles a la vez una preparación casera (*homemaking*) y familiar (*parenthood*). Su acción se ejerce también sobre las escuelas secundarias y complementarias, a fin de introducir en ellas cursos de Puericultura y Pedagogía, y actualmente, una de sus principales actividades es la formación de directoras de *Nursery Schools*. Al principio se organizó con veinte alumnos una *Nursery School* para los niños de 20 meses a seis años. Seis estudiantes de la Universidad de Michigan vinieron a estudiar, bajo la dirección de una notable psicóloga, Mrs. Halen Woolley. La escuela se proponía ofrecer, al mismo tiempo, a los niños pequeños la posibilidad de desarrollarse desde el punto de vista físico, intelectual y social, y a los estudiantes, la ocasión de emprender un trabajo de laboratorio muy intenso en el dominio de la psicología y de la higiene infantil. En 1924 se organizaron cursos complementarios en la *Merrill-Palmer School* para las muchachas que salían de las escuelas públicas, y al fin del mismo año, una *High School* de

Detroit abrió un curso de educación de niños pequeños, haciéndola obligatoria para todas las jóvenes del último año escolar.

Las alumnas de la *Merrill Palmer School* son hoy día de tres tipos: madres cultas que desean perfeccionarse; jóvenes que se preparan a su futura misión de amas de casa; especialistas que hacen investigaciones sobre los mejores métodos de educación o que desean dedicarse a la enseñanza en las *Nursery Schools*. Estos últimos son, en general, estudiantes de uno u otro sexo que obtienen becas o permisos especiales durante sus estudios para hacer una residencia de cierta duración en la escuela, en la cual reciben alojamiento (129 en 1928-29). Los cursos tratan sobre los problemas de la infancia y de la familia, sobre la psicología del niño, sobre la práctica en la *Nursery School* y sobre la pedagogía familiar, con consejos sobre la forma de dirigir grupos de estudios para padres.

Se preocupan también de la educación de los padres de niños de la *Nursery School*, aneja a la escuela; hay reuniones de madres por la mañana o por la tarde, a fin de que puedan ver a sus hijos en actividad; veladas para padres y madres, con conferencias; distribución de un folleto que describe los objetos de la *Nursery School*, y contiene recomendaciones sobre los cuidados que hay que dar a los niños.

La *Merrill-Palmer School* se esfuerza en cooperar con las otras instituciones que se ocupan de la educación preescolar y de la educación familiar. Así fué organizada en ella, en diciembre de 1928, una conferencia sobre las relaciones familiares, y en marzo de 1929 otra sobre las relaciones familiares en el campo. Ha elaborado programas y ha publicado folletos e informes, así como artículos en diferentes periódicos y revistas. Se puede decir, creemos, que muchos de los mejores especialistas en educación familiar han sido formados en la *Merrill-Palmer School*.

La preparación y el carácter de los directores son, en efecto, de una importancia capital. El volumen *Preschool and Parental Education* (citado anteriormen-

te) desarrolla este punto delicado: «Es evidente que los educadores que intentan ayudar a los padres a adaptar su personalidad a los cuidados de una familia deben necesariamente poseer una fuerte cultura pedagógica, una comprensión real de los problemas sociales y un conocimiento preciso y técnico de una o varias de las ramas y ciencias que contribuyen al bienestar del individuo y del hogar». Actualmente, al lado de la *Merrill-Palmer School*, media docena de universidades preparan profesionalmente a los educadores de los padres. Becas ofrecidas por el *Laura S. Rockefeller Memorial* permiten a los estudiantes continuar sus estudios en esta dirección. Su programa es poco más o menos el siguiente:

A. Experiencias colectivas: grupos de padres, grupos de niños, residencias en las *Nursery Schools*. B. Experiencias individuales: conversaciones con los padres. Experiencias con los niños, clínicas, consultas, visitas a domicilio. C. Observaciones: observaciones en los grupos de estudio del niño. Observaciones en las *Nursery Schools* u otras escuelas nuevas y en las instituciones que se ocupan de problemas de la familia y de la infancia. D. Cursos: que dependen de los conocimientos ya adquiridos.

Esta preparación profesional no trata, por otra parte, de excluir a los directores no especializados (*lay leaders*), que por su competencia y su comprensión de ciertos problemas pedagógicos o sociales pueden servir admirablemente a la causa. «Una de las funciones más importantes del director profesional es descubrir y desarrollar el *lay leader*. Muchas Asociaciones, y aun departamentos de instrucción pública, han organizado cursos y conferencias para estos «directores legos».

Antes de terminar este largo capítulo sobre los Estados Unidos, añadiremos aún algunas palabras sobre el aprendizaje ofrecido a los hombres y jóvenes, que, aunque poco desarrollado, da lugar a iniciativas interesantes. Ya hemos visto que los padres de familia son admitidos a las reuniones de los padres, y, frecuentemente, aun

en los grupos de estudios. De la preparación familiar especializada para los hombres, vamos ahora a presentar algunos ejemplos.

En una escuela secundaria de muchachos, un curso de *Home Craft* procura enseñar al muchacho los principios fundamentales del hogar doméstico, que le harán digno de la casa y de la sociedad de la que forma parte, y que desarrollará su sentimiento de responsabilidad para con la familia. El curso comprende diez materias: alimentación, preparación de los alimentos, deberes del amo de casa, vestido, decoración del interior, arreglo del hogar, el muchacho y su familia, higiene de la familia, el cuidado del niño, los intereses de la comunidad. La materia «cuidado del niño» se trata bajo aspectos diferentes: responsabilidad paternal, cuidados (físicos, mentales y morales) de los niños, responsabilidad del muchacho para con los más pequeños, problemas actuales de educación y de instrucción, coste del alimento de los niños.

En el condado de Marión (Oregón) se enseña la puericultura a los alumnos mayores de la escuela y «a los muchachos más trabajadores».

Un curso muy completo, anunciado en el *Journal of Home Economics* de enero de 1931, titulado «curso de adaptación familiar» (*Family Adjustment*) ha sido organizado por los muchachos pertenecientes a la sección de sociología de las escuelas secundarias superiores (*Seniors High Schools*) de Long Beach, California. Hasta ahora, el curso es facultativo; pero esperan hacerlo obligatorio. Se ha hecho el ensayo en dos secciones de 30 estudiantes, y maestros y alumnos manifiestan un interés muy alentador. He aquí al detalle este curso verdaderamente único en su género. Seis partes:

I. (Dos semanas poco más o menos.) Relaciones con las personas que nos rodean. Forma de comportarse con ellas.

1.º Diferencias entre los individuos (físicas, mentales y sentimentales). 2.º Higiene mental, su objeto y su influencia sobre la formación de los hábitos.

II. (Cinco semanas poco más o menos.) Desarrollo de la vida de familia.

1.º Estudio de las condiciones modernas, económicas y sociales, teniendo en cuenta su influencia sobre la vida de familia. Desarrollo de la familia a través de las edades. 2.º Organización de la vida de familia. Transformaciones de condiciones culturales. Psicología familiar. Teoría moderna del matrimonio. Tipos modernos de familia. 3.º Desorganización de la familia. (Se espera obtener casos especialmente notables de la *Child Guidance Clinic* y del *Instituto de Protección a la Infancia* de la Universidad de California, en Berkeley. Los jóvenes estudiarán estos casos y propondrán soluciones.)

III. (Cinco semanas poco más o menos.) Hacienda de la familia.

IV. (Una semana poco más o menos.) Adaptaciones necesarias a las diferencias de edad. Niños y padres. Niños y abuelos. Psicología del niño. Discusiones, lecturas, observaciones y visitas.

V. (Una semana.) Adaptaciones en caso de enfermedad o de accidentes. Higiene del cuarto del enfermo. Primeros cuidados. Preparación del alimento del enfermo.

VI. (Cuatro últimas semanas del trimestre.) El siglo xx y las adaptaciones familiares. Elementos necesarios a la familia feliz y sana, sea en el hogar, sea en el medio.

En el *Colegio de agricultura*, de Dakota, un curso especial para hombres trata del noviazgo, del matrimonio, de la paternidad, de la mentalidad de la mujer moderna, de las causas de divorcio, de la educación de los niños y de la organización de las vacaciones.

EL IDEARIO PEDAGÓGICO
DE LA REPÚBLICA SOVIÉTICA
por D. Antonio Michavila

Copiamos de un artículo del profesor Rodolfo Llopis, publicado en la *Revista de Normales*, a su regreso de Rusia:

«¡Cueste lo que cueste, hay que apode-

rarse del alma del niño!» Ese fué el grito de los revolucionarios rusos. A eso ha tendido la pedagogía soviética desde el primer momento. Eso han conseguido mediante una minuciosa organización escolar, en virtud de la cual, el niño, poco a poco, va quedando prisionero en las tupidas redes del Estado. Cada nueva institución que frecuenta reafirma las anteriores influencias recibidas.

Cierto que en la escuela está poco tiempo: cinco o seis horas. No importa. La influencia de la escuela no termina en los muros del edificio. Se continúa en el club, en el sindicato, en las organizaciones infantiles, en el teatro, en la calle. Toda la vida soviética tiene un sentido pedagógico. Es como una escuela inmensa. Y la escuela no es sino la vida soviética en miniatura, donde el niño inicia sus actividades futuras.

La educación comienza en las mismas *crèches*. El Congreso de Pedagogía celebrado en Moscú en el pasado enero habla del «colectivismo de los niños en las *crèches*», de las formas que revisten sus inclinaciones sociales, de la dinámica de las mutuas relaciones sociales en los dos o tres primeros años infantiles.

Después vienen todos los organismos que integran la educación social, es decir, las instituciones escolares para niños de 3 a 17 años, período en el cual, en principio, la enseñanza es obligatoria. Primero son los Jardines de la Infancia, para niños de tres a ocho años. Es la educación preescolar. ¿Qué fines persiguen con estas instituciones? Las directivas oficiales lo dicen terminantemente: formar el futuro militante socialista, crear en el niño costumbres colectivistas, explicar los fenómenos de la vida desde el punto de vista materialista... Hay todavía pocos Jardines de la Infancia. En Rusia propiamente dicha, 1.629, que albergan a 85.349 niños. Pocos. El 0,5 por 100 de la población preescolar. Y hay que advertir que la tercera parte está instalada en Moscú y en Leningrado. Ya se quejaron violentamente en el último Congreso. De todas formas, antes de la revolución no se conocían en Rusia los

Jardines de la Infancia. Las Casas de niños, los Hogares infantiles y las Colonias tratan, en la medida de lo posible, de aménorar ese vacío.

Luego existe la Escuela única del Trabajo. Consta de dos grados. El primero para niños de 8 a 12 años. El segundo tiene dos ciclos: para niños de 12 a 15 y de 15 a 17. Es lo que llaman escuela de siete y nueve años. Y los dos últimos años, de especialización: orientación pedagógica, cooperativa, administrativa... Las escuelas elementales de primer grado se continúan por tres vías: escuela profesional, de fábrica, escuelas para jóvenes campesinos y escuelas para quienes no encajan en las anteriores. Antes de la guerra, la escuela era frecuentada por el 50 por 100 de la población escolar. Ahora, por el 65 por 100, y, en Ucrania, por el 87 por 100. En 1934 esperan que sea efectiva la obligatoriedad. En 1927 había 78.014 escuelas de primer grado, con 6.649.423 alumnos, y 1.506 escuelas de segundo grado, con 701.526 alumnos.

En la actualidad, en las escuelas de primer grado hay 10.089.600 escolares, y en las de segundo grado, 1.399.400.

De seguir este ritmo, confían que en 1932 habrá 15.107.700 en las primeras y 2.206.800 en las segundas... Hay cantinas escolares, colonias de vacaciones...

En el primer grado, todo es gratuito. En el segundo, las autoridades locales están autorizadas para cobrar. Desde luego, quienes ganan menos de 100 rublos mensuales no pagan nada. Ni en Moscú ni en Leningrado paga nadie. En general, cada año son menos los que pagan, y en 1934, todo será completamente gratuito.

Se continúa esta educación social con la instrucción profesional, en la que, además de las instituciones elementales ya citadas, están los 707 *Technicus*, que frecuentan 127.301 alumnos. Y, por último, existen las Escuelas superiores, es decir, las Universidades. En la República rusa —R. S. F. S. R.—, estas escuelas superiores albergan 118.761 estudiantes. De ellos, 18.486 frecuentan las escuelas de Pedagogía; 20.747, las de Economía rural; 42.452,

las Industriales; 19.726, las de Medicina; 13.430, las Socioeconómicas, y 3.620, las de Bellas Artes. De ellos, el 31,3 por 100 son mujeres, aunque en estudios pedagógicos alcanzan el 58,7 por 100, y en Medicina, el 57,7 por 100.

La revolución de octubre quiso llevar obreros a la Universidad. Se encontró con que carecían de preparación para seguir con provecho los estudios universitarios. Surgieron entonces las Universidades obreras, las *Rabfaks*, donde adquieren rápidamente esa preparación. Hay 62. A ellas asisten 35.922 estudiantes...

Todas estas instituciones se completan con los centros creados para instruir a los adultos y para educar, políticamente, a las masas. Los clubs, *isbas* de lectura, bibliotecas y escuelas para liquidar analfabetos se encargarán de lo primero. Las escuelas soviéticas del partido y las Universidades comunistas correrán con lo segundo. De esta forma, poco a poco, como se dice al principio, el Estado soviético va forjando los nuevos ciudadanos que necesita.

La organización pedagógica rusa responde al fin que se propone alcanzar: formar ciudadanos según el ideal y los objetivos inmediatos de la República soviética. Ese ideal no es otro que la implantación de una sociedad socialista, y, por objetivos inmediatos, el desarrollo económico, industrial y agrícola del país.

Métodos de complejos, plan Dalton, internacionalismo, autoorganización..., son otras tantas características de la práctica escolar soviética.

Y la escuela está tan íntimamente unida a la vida rusa, que todos los problemas que hoy tiene planteados la Rusia de los Soviets reaparecen en la escuela: la industrialización del país, la maquinización del analfabetismo, la lucha antirreligiosa.»

Hasta aquí lo que nos cuenta el señor Llopis.

Realmente, todo el interés de los gobernantes rusos está enfocado hacia la formación del ciudadano soviético. Por eso, toda

Rusia está organizada como una inmensa escuela revolucionaria; y, claro es, la escuela primaria y toda la vida docente de la República no hace sino obedecer ciegamente a ese plan político pedagógico del comunismo allí dominante. Lo que interesa a la República soviética, sobre todo, es la formación de una conciencia ciudadana, según el patrón leninista. Y esto lo están consiguiendo con una rapidez y con una firmeza que debiera poner en guardia al mundo entero.

Porque no es, en verdad, a la Rusia central, con sus luchas políticas y con sus grandes masas de pueblo, aun no articuladas espiritualmente al organismo soviético, a la que debe temerse, sino a la Rusia que ahora se está forjando bajo una organización revolucionaria que tiene en sus manos, absolutamente, a toda la infancia y a toda la juventud del inmenso territorio ruso.

Renovada espiritualmente toda Rusia, según el credo de Lenin (mezcla de marxismo y anarquismo), Europa—y también los restantes continentes—tendrá sobre sí una constante y terrible amenaza de invasión revolucionaria.

¡Triste porvenir el de esas nuevas generaciones rusas educadas en un programa nihilista que sienta como primer principio la negación de Dios, y que niega, en redondo, la libertad de pensar y de sentir, dentro de la cual es sólo posible la convivencia humana! ¡Jamás dictadura alguna pesó tanto y tan despóticamente sobre el alma humana, y lo que es peor, sobre el alma de los niños, como la de los Soviets! Nosotros sólo comprendemos la dictadura que establece el orden, garantiza la buena disciplina social y restaura el Derecho vulnerado.

Las escuelas rusas actuales tienen características pedagógicas de una audacia desconcertante. El niño obra y actúa como un revolucionario activo; la autoridad del maestro no existe; la disciplina es una negación; la libertad escolar, dentro de la obligada organización coeducativa, es de efectos morales desastrosos. El niño empieza por negar a Dios y sabe muy pronto

que el amor es libre, y que sólo las leyes de la revolución son respetables y verdaderas.

Para muestra de este caos pedagógico, vamos a transcribir algunas páginas del libro de N. Ognev titulado *Diario de Kostia Riabtsev*, del cual nos ocuparemos con mayor detenimiento otro día.

He aquí algunos trozos de este interesante diario:

27 septiembre.—Van a introducir en nuestra escuela el plan de Dalton. Se trata de un sistema de enseñanza en que los *maesc* (maestros) no hacen nada, y los alumnos tienen que enterarse de todo por sí mismos. Así, al menos, es mi entender. No habrá clases, como ahora. A los alumnos se les proporcionará material donde trabajar.

1.º octubre.—Se comenzó a trabajar según el plan de Dalton. Se llevaron de las aulas todos los pupitres, menos uno. En vez de pupitres trajeron mesas largas y bancos. Con Vañka Petujov he ido de acá para allá por estos laboratorios, y me he sentido en situación bastante estúpida. Los *maesc* tampoco han entendido hasta hoy qué hay que hacer con este Dalton.

3 de octubre.—Este Dalton no va a ninguna parte. Nadie comprende nada: ni los *maesc* ni nosotros.

Dicen los muchachos que un lord Dalton, un burgués, fué quien inventó este plan. Y yo digo: ¿Para qué demonios necesitamos nosotros el plan de un burgués?

Silfida se mueve mucho y resulta incómodo estar sentado junto a ella. Yo la mandé a paseo muchas veces, pero ella me llamó cascarrabias. ¡Lástima que no sea hija de un burgués, porque entonces le haría ver quién soy!

5 de octubre.—Hoy todo nuestro grupo se puso indignadísimo. Ocurrió lo siguiente: Vino la nueva profesora de Historia Natural, Elena Nikitchva Kaurova, y se puso a hablar de los trabajos que teníamos que emprender. Al dirigirse a todo el grupo nos dijo:

—¡Niños!

Entonces me levanté, y le dije:

—Nosotros no somos niños.

Ella contestó:

—Claro que todos ustedes son niños, y no voy a hablarles de otro modo.

Repliqué:

—Haga el favor de ser más cortés, porque nos va a costar muy poco trabajo mandarla a usted al cuerno.

El grupo entero se puso de mi parte, pero Elnikitka enrojeció como un tomate y me dijo:

—En tal caso, haga el favor de abandonar la clase.

Yo le contesté:

—En primer lugar, esto es un laboratorio, no una clase. En segundo, aquí no es costumbre echar a nadie.

Y ella:

— ¡Usted es un grosero!

Yo:

— Parece usted una maestra del antiguo régimen. Sólo ellas se atrevían a esto.

Nada más. Todo el grupo aprueba mi conducta. Elnikitka salió volando como si le hubieran arrojado agua hirviendo a la cara...

A mí me parece todo una tontería, y que Elnikitka es una estúpida. En la escuela antigua, los *maesc* hacían lo que se les antojaba con los alumnos; pero ahora no se lo permitiremos.

12 de enero.— ¡Juergas clandestinas! Deben ser muy divertidas. Me lo confió en secreto, bajo juramento, Venia Palkin, del cuarto grupo. Mejor es que no describa nada, porque podrían cogerme el cuaderno.

14 de enero.— Está prohibido escribir nada sobre juergas nocturnas. Si no, contaría muchas cosas. Pero es un secreto. Allí vi a Lina (una compañera de clase) y me quedé mudo de asombro.

18 de febrero.— De un modo u otro he de hallar una solución al problema sexual, porque no me deja vivir. Ha llegado a tal extremo, que hoy, durante el ensayo, cuando las muchachas usaban ya los trajes de escena, yo anduve aprovechándome de las apreturas del escenario para ir las empujando hacia los rincones, estrujándolas fuertemente.

26 de agosto.— Ahora, en todas las escuelas se están organizando puestos avan-

zados de colonos, reclutando para ello a los alumnos que no están ocupados en los destacamentos. Los puestos avanzados deben empujar la escuela a tomar parte en la vida social y política del país, organizar la autonomía, ayudar a los maestros, incluso en la enseñanza política, física y «antirreligiosa» de los muchachos...

* * *

No disponemos de espacio hoy para proseguir copiando de este interesante *Diario* escolar. Aun cuando se trata en él de la vida en una escuela superior, con muchachos que inician su despertar a la vida «púber», podemos afirmar que toda la vida escolar de la infancia rusa tiene estas características revolucionarias, libertarias y ateas, que campean en el *Diario de Kostia*.

La Rusia soviética está realizando en las almas infantiles un trágico experimento pedagógico.

El alma del niño ruso se está impregnando de una ideología revolucionaria y explosiva. A su conciencia no llegan más que odios y negaciones; odio a toda la Humanidad no comunista; negación de todos los principios que son cimientos de nuestra civilización. Y este ideario va envenenando el espíritu inocente de la infancia, para la cual todos los pedagogos, aun los más radicales, han pedido siempre el máximo respeto en orden a predicaciones sectarias.

Leyendo el *Diario de Kostia Riabtsev* y leyendo lo que de Rusia nos dicen cuantos la visitan, formamos el juicio de que el niño ruso desenvuelve su vida como un educando para la revolución: niega a Dios, niega el principio jurídico de autoridad; exige como un hombre, sin libertad individual, dentro de la ortodoxia bolchevique, a padres y maestros; y apenas iniciada la pubertad, proclama y usa el amor libre, practicando vicios, como el alcoholismo, la morfinomanía, etc.

Pensando en estas modalidades pedagógicas de la Rusia bolchevique; pensando en su inmensa población y conociendo el

impulso combativo y pasional de su raza, asusta pensar en el porvenir de Europa cuando todos, todos estos millones de niños rusos sean hombres, y hombres de acción, cual exige el credo político de Lenin.

Y como, por desgracia, la formación del ciudadano es deficiente en los demás pueblos de Europa, y como existen irritantes desigualdades sociales y económicas, que ofrecen favorable cultivo al virus revolucionario, se presenta con faz trágica el porvenir de la Humanidad.

A remediar la catástrofe que se vislumbra deben acudir: los Gobiernos, con sabias y justas leyes sociales que pongan al obrero y a la clase media al abrigo de toda necesidad, y los maestros, a intensificar su acción educadora sobre el alma de las nuevas generaciones, formando al ciudadano consciente, de espíritu sereno y tolerante, sobre cuya conciencia reboten todas las sugerencias y todos los impulsos que no se hallen conformes con el Derecho y con la Justicia.

ENCICLOPEDIA

SIGNIFICACIÓN E IMPORTANCIA DEL REINADO DE LOS REYES CATÓLICOS EN RELACIÓN CON AMÉRICA (1)

por el prof. D. Rafael Altamira,
Catedrático de la Universidad de Madrid.

El saber común y corriente respecto del reinado de los Reyes Católicos, y su relación con el descubrimiento, conquista y organización de las Indias, se puede reducir, cuando más, a los siguientes puntos: la aceptación de los planes y aspiraciones de Colón; el apoyo que le prestaron para que realizara su descubrimiento; las capitulaciones de Santa Fe, en que aquella aceptación y este apoyo se formularon en cláusulas jurídicas; el hecho mismo del descubrimiento, como consecuencia natu-

(1) El presente trabajo lo escribió el autor expresamente para el *Libro de oro de la Exposición*, editado por D. A. de Carlos, y en cuyo tomo II se ha publicado.

ral de todo lo anterior y los viajes posteriores de Colón; las instrucciones comunicadas a éste; las bulas de Alejandro VI y las negociaciones subsiguientes con Portugal; el enjuiciamiento de Colón y la pretendida ingratitud de los Reyes. A esto suelen añadir los más enterados—si no les domina la antigua leyenda que lo atribuía todo exclusivamente a la reina Isabel—las primeras intervenciones de Bartolomé de las Casas en favor de los indios, ocurridas poco antes de morir D. Fernando. La realidad histórica es mucho más amplia, y hace del período de los Reyes Católicos algo más que la pura iniciación de la acción española en el continente e islas del Nuevo Mundo, que bien pronto se había de conocer en Europa bajo el nombre de fortuna de *América*, inmerecido por Américo Vesputi, si en el prenombre de este navegante tuvo exclusivo origen.

Antes de entrar en el análisis de lo que verdaderamente significó aquel reinado, conviene puntualizar ciertos hechos, no por elementales menos precisos en un trabajo que se dirige al gran público. La participación en los asuntos de Indias fué común a los dos soberanos. Por consecuencia, si para ambos comienza forzosamente en la misma fecha (1492), termina para cada uno en año distinto. Para la reina, en 1504 (noviembre); para el rey, en 1516 (enero), fechas de los respectivos fallecimientos. Tomando como tope la última, puesto que señala el momento extremo de la intervención de uno de los Reyes Católicos, el período entero abraza 24 años. Son bien pocos, comparados con los tres siglos y medio, próximamente, de nuestro dominio en América; poquísimos si, tomando la legislación como índice, muy lógico, de la intervención regia, comparamos la masa enorme de disposiciones que compone el conjunto de nuestras leyes de Indias (tan nutrido y, sin embargo, tan incompleto, en la Recopilación de 1680) con el número de las que se dieron y de las que racionalmente hubo tiempo de dar en sólo 24 años.

Pero esta relación aritmética, si se pretendiera estimarla como única base de

juicio, daría un resultado sustancialmente inexacto. Esos 24 años representan, en efecto, la obra básica, fundamental, no sólo en el hecho del descubrimiento, sino también en el de la organización social y jurídica de los nuevos territorios. Aparte la institución de los Virreinos, la de las Universidades y la de las Intendencias (ésta es ya del siglo XVIII), puede decirse que nada hay de sustancial en la construcción política, administrativa, religiosa y social (con referencia a los indígenas) de las Indias españolas que no halle su precedente y cimiento en la legislación de 1492 a 1516. Y, sin embargo, ninguno de los tratadistas modernos del reinado de Isabel I de Castilla y Fernando II de Aragón, o de la colonización española en Indias, ha concedido—que yo sepa—a la obra americana de aquéllos la importancia que le corresponde. En el terreno documental tampoco existe una colección completa o, al menos, comprensiva de todo lo capital en la materia, de las disposiciones legislativas emanadas de los Reyes Católicos, ya fuese la inspiración de ellas personal de esos soberanos, ya procediese de alguna de las personas cultas que los rodeaban. La más copiosa de esas colecciones, que es la compuesta de Fabié, y publicada por la Real Academia de la Historia en su *Colección de documentos inéditos relativos al descubrimiento, conquista y organización de las antiguas posesiones de Ultramar* (tomos V, IX y X, que llevan por título común *De los documentos legislativos*), está lejos de ser completa, ni aun contando con los textos que entreveran el relato histórico escrito por el Sr. Fabié para servir de prólogo a los indicados volúmenes, textos que el lector gustaría de encontrar íntegros en la serie de *Documentos*. Es, sin embargo, la mejor y la más práctica de las que poseemos hasta hoy.

Sin necesidad de ser especialista ni de la historia de las Indias ni de la general española, bastaría a cualquier curioso una lectura del índice de la referida colección para que le saltara a la vista la exactitud de la afirmación que antes hice respecto

de la capital importancia de la actividad legislativa de los Reyes Católicos. A la vez, creo que resultaría también confirmada una de las características que, a mi juicio, tiene la política indiana del Estado español desde los primeros momentos, y es la de haber adivinado en seguida la magnitud y el área de comprensión de asuntos de la obra política, social y económica que imponían las nuevas posesiones. Todo fué concebido con iluminada previsión del alcance futuro, y sin que se olvidase ninguna pieza principal de la construcción, tal como podían concebirla los hombres de fines del siglo xv y de los dos siglos siguientes, sobre todo el xvi (1).

Vengamos ahora a una demostración analítica de esas afirmaciones.

El primer documento justificativo es el de las *Capitulaciones de Santa Fe*, o sea el contrato celebrado entre los Reyes Católicos y Colón, firmado el 17 de abril de 1492, y expresivo, particularmente, de las ventajas y privilegios concedidos al futuro descubridor en punto a los provechos económicos de las «islas y tierras firmes» que se hallaran y a la gobernación de ellas. Este último punto comprendía el mando general, correspondiente a la dignidad de virrey y gobernador que se otorgaba Colón; el gobierno particular de cada una de las porciones de los territorios descubiertos y la administración de justicia en cuanto a los pleitos mercantiles. La repetida referencia que en las Capitulaciones se hace a la legislación vigente en materia de atribuciones del almirante mayor de Castilla indica la base de derecho español anterior que sirvió de guía en esta parte del contrato.

No hay que olvidar que en él se pactaba respecto de un hecho futuro e incierto en cuanto a su alcance. No es extraño, pues, que en las Capitulaciones falten por menores de organización que aun carecían de fundamento material sobre qué ejercer-

(1) Explicación mayor de este juicio mío puede verse en el trabajo que, con el título de *Resultados generales en el estudio de la historia colonial americana*, leí ante el XXI Congreso Internacional de Americanistas.

se, y que de momento, además, habían de quedar oscurecidos por la preocupación fundamental y circunstancial de los muchos derechos y obligaciones de la Corona y la persona de Colón.

Verificado el primer descubrimiento, nace de manera natural el segundo documento, ya más explícito en punto a organización de las funciones públicas y otros asuntos conexos. Tal es la *Instrucción del Rey y la Reina para D. Cristóbal Colón*, fechada en 29 de mayo de 1493, algunos días después que el papa Alejandro VI expidiese las dos primeras bulas referentes al dominio de los reyes de España en los dominios del occidente trasatlántico (la del 3 y las dos del 4 de mayo) (1). En esa instrucción se señalan especialmente las siguientes materias de política indiana: la evangelización de los indios y su protección («se les trate muy bien y amorosamente... y el almirante castigue mucho a quien les trate mal»); la administración de justicia, no ya limitada a los pleitos mercantiles, sino general; la gobernación de los municipios; la fórmula de promulgación de disposiciones y las Aduanas, iniciación y base éstas, juntamente con los derechos fiscales reservados al rey en las perlas, metales preciosos y otras mercaderías, de la Hacienda pública y su administración en Indias. En ese mismo documento ya se percibe claramente la suprema intervención y gerencia de la Corona, que da sello firmísimo de dominio público o del Estado a las adquisiciones territoriales de Indias, y limita, en consecuencia, las facultades otorgadas al almirante. Así, la cláusula 12 ordena que «en cualquier Justicia dirá el pregón que la manda hacer el Rey y la Reina», y la 18, que Colón nombre la primera vez (o sea al fundar ciudades) los regidores, jurados y otros oficios, pero que «en adelante cuasie terra y nos proveeremos, según su asiento», frase esta última que alude a una de las cláusulas de las Capitulaciones de 1492, aparentemente más restrictiva que

(1) Generalmente, los autores modernos hablan sólo de una bula del 4 de mayo, y se limitan a dar el texto de ella, pero hubo dos.

la 11 de la instrucción, puesto que aquélla sólo concede a Colón la propuesta en tierra. Podría añadirse que, implícitamente, la cláusula 10 de la instrucción, al conceder al almirante el derecho a oír «las apelaciones (de las sentencias de los alcaldes) o primeras instancias, como más viene que cumpla», deja abierto el camino para más altos recursos. Esta interpretación fué, en efecto, la que pocos años después le dió el Consejo Real (declaración de 1511), ratificada por sucesivas disposiciones. En materia de Hacienda, la instrucción a Colón fué completada por las que se dieron al contador, tesorero y factor enviados en el segundo viaje.

A la vez, y por las citadas bulas de Alejandro VI, se estableció el *patronato real indiano* sobre las iglesias que los reyes fundasen en Indias, patronato que, como es sabido, dió un singular carácter a la intervención regia en asuntos eclesiásticos coloniales y constituyó una de las bases de la gobernación espiritual de aquellos dominios, que todavía hoy produce efectos en América.

Bien pronto se percataron en España de la necesidad de la emigración a Indias para explotar las riquezas naturales de aquellos países y para poblarlos, necesidad independiente (aunque de natural consecuencia) de la que suponía el hecho de continuar y ampliar los descubrimientos y conquistas. Desde el primer momento, la Corona se reservó el derecho de conceder las licencias para ir a las Indias y el de otorgar los permisos para descubrimientos, en forma de asientos o capitulaciones análogos al de Santa Fe. Las primeras regulaciones de las licencias de emigración se hicieron en varias cédulas o resoluciones regias de 1495 y 1497, en las que se encuentra sustancialmente toda la doctrina luego desarrollada en punto a las condiciones y formalidades de las licencias y de las cualidades que deberían reunir los emigrantes, con las consiguientes prohibiciones por motivo de religión y otros. A la vez, y sobre el punto especial (de tan mala fe discutido años adelante, particularmente por los tratadistas extranjeros del xvii,

el xviii y parte del xix) de las licencias dadas a delincuentes de cierta condición, se dieron varias cédulas. No estará de más añadir que, aparte las comprobaciones hechas modernamente sobre la limpia condición de la inmensa mayoría de los primeros pobladores españoles, el hecho de enviar delincuentes para poblar fué general en los Estados colonizadores de aquellos siglos. Uno de los documentos de mayor importancia que en esta materia de la población y calidad de los emigrantes se emitieron después de las cédulas de 1495 y 1497 fué el de las instrucciones dadas en setiembre de 1501 a Fray Nicolás de Obando.

El asunto particularísimo y delicado de los extranjeros—sobre el cual, como ya he dicho en anteriores escritos, tanto se ha fantaseado y se ha censurado injustamente a España—se trató también en estos primeros años, y ya con el mismo espíritu de amplitud que continuó rigiendo en la materia. Así se ve, por lo que toca al punto especial y más codiciado del comercio con Indias, en la cédula de 8 de febrero de 1505 (dada por el rey D. Fernando poco después de morir la reina), por la cual los extranjeros que en las ciudades de Sevilla, Cádiz y Jerez vivan y tengan bienes raíces y sean casados por espacio de 15 ó 20 años, sean, ellos y sus hijos nacidos en Castilla, tenidos por naturales de este reino para los efectos del comercio con Indias. Todavía más amplias son las cédulas de 5 de marzo de 1505 por las que se autoriza a los extranjeros residentes en los reinos de Castilla a que envíen mercaderías a las Indias, y puedan contratar en ellas «con tanto que las envíen y traten en compañía de naturales destos dichos reinos», condición fácilmente lograda, y que, prácticamente, ponía muy leve obstáculo a la participación de los extranjeros. En cuanto a la emigración de éstos, admitida implícitamente en las referidas cédulas por lo que toca a los que llevaban mercaderías autorizadas, se consintió bien pronto por medio de la licencia (que, como sabemos, fué exigida también a los españoles) y de un expediente de naturalización, cuyo exa-

men excede de los límites cronológicos de la actual relación.

Mayor importancia tuvo la cuestión de la libertad de los indios o amerindios. En el primer momento pareció natural a todo el mundo (y así pensaban todas las naciones de Europa) que se les vendiese como esclavos: así lo intentó Colón mismo en su segundo viaje. Pero ya en 1495, y al día siguiente de autorizar la venta de los indios enviados por el almirante, la reina Isabel escribió (13 de abril) carta al obispo de Badajoz mandándole «afianzar el producto de aquella venta... hasta consultar y estar seguros de si podrían o no venderlos». Es decir, que bien tempranamente los reyes españoles concibieron escrúpulos acerca de la justicia de aquel proceder. Esos escrúpulos se comentaron de manera nobilísima en la resolución de 20 de junio de 1500, por la que se ordenó que los referidos indios fuesen puestos en libertad y devueltos a los lugares de donde procedían. Conviene decir a este propósito que los reyes (singularmente, en este caso, la reina Isabel), y quienes los aconsejaron entonces, sabían bien que la libertad otorgada a los indios no era una «gracia», sino una «justicia». Cuando, algo más tarde, los sucesos de América denunciados por Las Casas plantean nuevamente en España el problema de los indios, Vitoria y todos sus seguidores lo tratan jurídicamente, no en pura función de caridad cristiana, y ése es el valor fundamental que para la civilización del mundo y de las relaciones entre los hombres de diversas razas tienen la resolución de 1500 y la doctrina internacional de los teólogos y juristas españoles de la época.

Sobre la base de la libertad personal reconocida entonces se edificó toda la admirable legislación protectora de los indios en varias disposiciones de la época que historiamos ahora. La famosa cédula de 1526, que corresponde ya el reinado de Carlos I, no es más que la sistematización y puntualización de lo ordenado antes por los Reyes Católicos.

Años hace se habló mucho en España de la parte del testamento de Isabel la Cató-

lica (Medina, 12 de octubre de 1504), que se refiere al norte de Africa, y que ha dado fundamento y prosapia a la política africanista moderna. Pero la reina no se preocupó tan sólo, en aquella última voluntad, del peligro africano, sino también de los problemas de América, y principalmente de los tocantes a la evangelización de los indios y al cuidado de que sean tratados «bien y justamente» y sin recibir agravio alguno en sus personas ni bienes: pos-trera y enérgica afirmación de la doctrina profesada y traducida en actos por doña Isabel. Esa cláusula llamó ya la atención, de los contemporáneos, y la divulgaron luego Antonio de Herrera en sus *Décadas* y Solórzano en su *Política indiana*. Las excepciones al régimen general de libertad que más tarde (1505 y otros años), se hicieron con respecto a los indios caníbales y otros, con justificación más o menos aceptable para nuestro criterio actual, no invalidaron la regla común y fueron, por otra parte, de corta duración.

También tuvo origen en la época de los Reyes Católicos y en vida de D.^a Isabel la importantísima institución de la Casa de Contratación, de Sevilla, que bien pronto había de trasladar el eje de las relaciones entre España y las Indias de su primitivo asiento en Cádiz a la antigua Hispalis. Las primeras ordenanzas de esa Casa, que ya se refieren al hecho anterior de la fundación, llevan fecha 20 enero de 1503, y fueron seguidas por otras de 1504 (ratificadas y publicadas en 1509), 1510 y 1511, y por numerosas cédulas de ambos reyes, de D. Fernando solo y de su hija D.^a Juana, las cuales desarrollaron, afirmaron y aclararon las varias funciones mercantiles, judiciales, fiscales, científicas y de materia de emigración que se concedieron a la Casa de Sevilla.

De tiempo de D. Fernando, es decir, posteriores a la muerte de la reina, son las disposiciones iniciales que confirmaron una de las características del genio español en punto al cruce de las razas de color, y en la que se señala también una de las diferencias principales con otros pueblos colonizadores, no sólo en cuanto a la caren-

cia de escrúpulos de raza, sino también al principio jurídico de validez y de normalidad de los cruzamientos. Tales son las cédulas de 1514 y 1515, por las que se autorizan y legalizan los matrimonios mixtos entre indios y españoles, venciendo resistencias de algunas autoridades que en Indias se oponían a ellos por entonces.

La materia de minas, que tan capital se mostró en la orientación económica de la colonización americana (como lo ha sido en todos los países donde existen yacimientos de metales o de otras materias preciosas), fué considerada también de un modo especial por los Reyes Católicos. Una de las primeras y más orgánicas manifestaciones de esa continuación es la cédula de 30 de noviembre de 1508, por la que D. Fernando nombró a su secretario López Conchillos «escribano mayor de todas las minas» de Indias, dándole, a la vez, extensas instrucciones que constituyen la primera base de la copiosa legislación minera española, tan notable como es notorio. Otra cédula de 1510 amplió aquellas instrucciones.

En ese mismo año se estableció la primera Audiencia para la administración de Justicia, en la isla Española, o sea, de Santo Domingo. Sabido es que el llamado luego «Poder judicial» fué, en la constitución interna de los dominios españoles americanos, no sólo un factor principal, sino la piedra angular de esa misma constitución. Que los hombres de principios del siglo xvi encargados de los asuntos de Indias, empezando por el rey mismo, asignasen aquel importantísimo papel a las Audiencias — es decir, a los legistas o juristas — prueba que poseían una visión clara del problema de gobierno planteado por las circunstancias históricas y por los rezagos de la ideología política medieval en las clases directoras, y que fiaban el remedio a los criterios jurídicos, como, por otra parte, lo fiaron a los morales representados por la acción protectora de los indios que desempeñaron los misioneros. Sustancialmente, se encuentra eso en las primeras ordenanzas dadas, con algún retraso de años (en 1528), a esa primera

Audiencia, y en las que, aparte las cuestiones especiales de América, se reflejaron las reglas y costumbres de las Audiencias o Chancillerías hispánicas de Valladolid y Granada, modelo de austeridad y sincero afán por la justicia.

El primitivo plan de gobierno de las tierras que Colón había de descubrir cambió bien pronto por virtud de dos hechos: el primero fué el del hallazgo de un continente no previsto en las instrucciones de 1492, y que exigía otro modo de gobernación; el segundo, las quejas contra Colón, que motivaron el envío de Bobadilla y luego de Obando. Decididos los reyes a cambiar su sistema, se inicia en 1501 la serie de instrucciones y cartas (a Obando, en primer término), que van fijando las bases de la nueva construcción política y administrativa exclusivamente oficial, es decir, del Estado español, cuya representación correspondía entonces a la Corona. De esas bases salieron las organizaciones de los Gobiernos, las Capitanías generales y, más tarde, los Virreinos, así como de las Audiencias (a que ya se hizo alusión) y demás factores del sistema colonial.

Al propio tiempo se inició el establecimiento de los centros oficiales directivos de la metrópoli, absolutamente necesarios para poder manejar y orientar, según principios generales, los crecientes y complejos asuntos de Indias. Hemos hablado ya de la Casa de Contratación, de Sevilla. Añadiremos ahora que, en 1504, se dió el primer paso (cédula de 8 de enero) para centralizar la alta dirección de esos asuntos mediante la orden de enviar los documentos de «cosas de las Indias», que habían de despacharse en la corte y a un determinado secretario de los reyes. Seis años después (en 1511), esa centralización recibiría su forma definitiva con la idea de crear un Consejo Real especialísimo para Indias. Esta idea no obtuvo realización perfecta hasta 1518, es decir, después de la muerte de Fernando *el Católico*; pero la posibilidad de la organización lograda en esa última fecha procede de la iniciativa de 1511.

La política de emigración y población

con espíritu verdaderamente colonizador —es decir, de aprovechamiento de las riquezas del suelo y, originariamente, de las que caracterizan el hecho de colonizar (es decir, la agrícola y pecuaria) —tiene su origen, con orientación bien clara y decidida, en los mismos Reyes Católicos y bien tempranamente. Así se advierte en la serie de cédulas e instrucciones que se esboza en 1493, se precisa en las dos cédulas de 30 de mayo de 1495 y se refiere en conjunto a las facilidades para emigrar (en parte ya indicadas más arriba), las franquicias y privilegios con que se fomenta la ida a las Indias, los auxilios con que se protegió a los establecidos, la selección de gentes conocedoras de los oficios agrícolas (incluso el riego de las tierras), los envíos sistemáticos de semillas, plantas, aperos, animales útiles en el campo, etc.; en suma, todas las prevenciones naturales en quienes poseían el íntegro y cabal concepto de la población y utilización de los nuevos dominios, y no obstante el gran aprecio que el mundo entero hacía entonces de los metales preciosos, sabían bien que no se puede fundar sobre ellos solos la prosperidad de las colonias.

Por último, la otra serie de disposiciones, tan capital para el establecimiento del dominio español en Indias, a saber: la de los asientos o capitulaciones para descubrimientos y conquistas, se inaugura también en el reinado de los Reyes Católicos, y tiene, entre otras, la importantísima y característica representación de las cédulas, cartas y ordenanzas de 1513, que regularon la expedición y gobierno de Pedrías Dávila en Castilla del Oro.

LA CONCEPCIÓN MODERNA DE NUESTRO UNIVERSO SIDERAL (1)

por *Emile Paloque*.

Astrónomo en el Observatorio de Toulouse.

Los fenómenos celestes han sido siempre objeto de viva curiosidad y de estudio incesante; pero, mientras el enigma del

(1) Conferencia pronunciada en la Facultad de Ciencias de Toulouse.

sistema solar estaba descubierto desde hacía mucho tiempo, el mundo de las estrellas continuaba guardando su secreto.

Hoy, trabajos recientes, acaban de arrojar nueva luz sobre ese mundo lejano y misterioso, proporcionándonos una concepción completamente nueva acerca de la estructura y evolución de nuestro Universo sideral.

Se han podido obtener esos resultados gracias a medios de investigación cada vez más potentes; pero, sobre todo, gracias al impulso recibido por la Astronomía de las teorías físicas modernas; tal que ha podido decirse que esas teorías habían permitido libertarse «del cuadro estrecho en que la generación precedente había pretendido encerrar el mundo» (1).

Los problemas que se plantean son, sin embargo, siempre los mismos, los que acuden, naturalmente, al espíritu cuando se elevan los ojos al cielo estrellado en nuestras hermosas noches terrestres:

¿Cómo están repartidos en el espacio los astros que nos rodean?

¿Qué lugar ocupamos nosotros entre ellos?

¿Cómo están constituidos?

¿De dónde procede la energía que emiten sin cesar?

El Sol y las estrellas, ¿no acabarán por apagarse alguna vez, después de haber radiado toda la energía acumulada en ellos, energía que es forzosamente en cantidad limitada? Y si el Universo está condenado a muerte, ¿por qué ésta no ha ocurrido ya?

¿Es que hay un mecanismo de regeneración de la energía radiada capaz de hacer nacer nuevas estrellas, asegurando al Universo una duración eterna?

La solución de estos problemas aparece inmediatamente erizada de dificultades, pues nosotros no podemos concebir los fenómenos más que desde nuestro punto de vista terrestre.

Las distancias de las estrellas son, por decirlo así, infinitamente grandes con relación a las dimensiones de la órbita de la Tierra, y nuestro desplazamiento anual es

(1) Couderc, *L'Architecture de l'Univers*. París, Gauthier-Villars, 193

demasiado pequeño para mostrarnos el Universo sideral bajo aspectos diferentes.

Otra dificultad: las estrellas que se trata de estudiar no nos aparecen más que como puntos, aun con los instrumentos más potentes; y son asiento de fenómenos de que no podemos tener idea alguna en la superficie de la Tierra; se trata, en efecto, de millones de grados en la temperatura interna de estas estrellas, donde la materia está sometida a unas presiones y a una radiación fantásticas. Esos fenómenos están fuera de nuestra experimentación.

La evolución de los fenómenos astronómicos es no menos difícil de estudiar, pues esta evolución es sumamente lenta, no sólo con respecto a la duración de nuestra vida efímera, sino también, sin duda, con relación a la de la Humanidad; de suerte que ninguna modificación notable del Universo aparecerá nunca a los ojos de los hombres.

Pero como la evolución de un astro que radia sin cesar su propia energía termina fatalmente en su enfriamiento total, no podemos concebir su origen más que por la regeneración de una energía anteriormente radiada en el espacio. Ahora bien, esta regeneración está en contradicción formal con los principios de la termodinámica.

A pesar de estas inmensas dificultades, ante los cuales los sabios del siglo pasado habían permanecido impotentes, el principio del siglo XX aporta a estos diversos problemas soluciones nuevas perfectamente coherentes, debidas no a una imaginación fantástica, sino a la interpretación positiva de los fenómenos astronómicos.

* * *

Antes de que tratemos de aclarar los secretos más misteriosos del mundo sideral, procuremos examinar con cuidado lo que éste quiera mostrar a nuestras miradas o, más exactamente, a nuestras placas fotográficas, que han aumentado de una manera considerable la potencia de penetración de nuestros instrumentos.

¡Qué inmenso progreso realizado desde hace 60 años sobre las observaciones visuales de otro tiempo y qué revelación para

los astrónomos constituyen estas placas de grupos estelares y de nebulosas obtenidas en los grandes observatorios americanos!

Pero ¿cómo entenderse en medio de un sistema tan complejo?

Se ha podido, sin embargo, adquirir conocimientos generales sobre la estructura del Universo estelar sometiéndole a un análisis muy elemental, que consiste en enumerar las estrellas, clasificándolas según su brillo aparente o su magnitud.

Así es como se han contado una a una sobre placas fotográficas de ciertas regiones del cielo tomadas por tipo todas las estrellas hasta la 20.^a magnitud.

Ha sido así posible por extrapolación trazar un cuadro indicando el número total de estrellas de primera magnitud, de segunda, y así sucesivamente hasta la magnitud 20.^a

Ahora bien, si se supusiese que las estrellas están igualmente repartidas en el espacio, habría cuatro veces más estrellas de una cierta magnitud que estrellas de la magnitud inmediatamente inferior. En ese caso, el número de estrellas sería infinito.

Pero no es así. El examen del cuadro que acabamos de trazar prueba, por el contrario, que las estrellas no están igualmente repartidas por el espacio, que el número de estrellas contenido en un mismo volumen disminuye a medida que están más alejadas de nosotros, y, por consiguiente, que nuestro Universo sideral está limitado y constituye un gigantesto conjunto estelar aislado en el espacio.

El número total de estrellas visibles e invisibles de este conjunto es igual a la suma del número de estrellas de primera magnitud, de segunda, etc. Esta suma, como ya hemos dicho, no es infinita, y ha podido ser evaluada aproximadamente en unos 37 mil millones de estrellas, sin contar los astros enfriados y oscuros, que, con toda evidencia, son muy numerosos, y cuya extrema pequeñez, debida a una contracción intensa, no nos ha permitido hasta ahora descubrir su existencia.

En este momento debemos responder a una objeción que se presenta al espíritu. La escasez en el número de estrellas dé-

biles, ¿no será debida a una absorción de los rayos luminosos análoga a la absorción atmosférica?

Se puede responder que no hay nada de eso y que la luz nos llega de las regiones más lejanas sin encontrar obstáculos que la debiliten sensiblemente, salvo, sin embargo, en la dirección de la Vía láctea, que parece constituir una pantalla para los astros exteriores a ella, lo que se atribuye, generalmente, a la presencia de materia cósmica en los confines de nuestra Galaxia, y en algunas regiones donde se encuentran masas de nebulosas oscuras.

Estas consideraciones nos llevan naturalmente al estudio de la repartición de las estrellas.

Mientras que las estrellas brillantes, evidentemente las más próximas a nosotros, están igualmente repartidas en el cielo, las estrellas débiles, por el contrario, son tanto más numerosas cuanto más próximas están a la Vía láctea.

En regiones vastas del cielo, no se percibe ninguna estrella más débil que la 15.^a magnitud, cualquiera que sea la potencia del instrumento. Estas estrellas de 15.^a magnitud constituyen, pues, en la dirección considerada, los límites de nuestro conjunto.

Por el contrario, en la dirección de la Vía láctea, las placas fotográficas hacen aparecer un verdadero hormiguero de estrellas, y éstas son más y más numerosas cuando se aumenta la duración de la exposición y la potencia de los instrumentos. Se concluye de esto fácilmente que no hay en ello más que un efecto de perspectiva, y que el conjunto en medio del cual nos encontramos está aplastado, según el plano galáctico o plano de simetría de la Vía láctea.

¿Qué lugar ocupamos nosotros en medio de este conjunto? Si nuestros instrumentos fuesen bastante potentes para mostrarnos en todas las direcciones las estrellas más débiles, la cuestión estaría resuelta; pero no es así, puesto que del total de 37 mil millones de estrellas, hay 36 mil millones que se nos escapan, y en algún punto de la Vía láctea los más potentes instru-

mentos no nos permiten alcanzar los confines de nuestro Universo estelar.

Sin embargo, los recuentos de estrellas más débiles que la 18.^a magnitud han permitido determinar aproximadamente el lugar que ocupamos. Nosotros estamos situados sensiblemente en el plano de simetría de la Vía láctea, de lo cual podemos darnos cuenta a simple vista, pero no estamos en el centro de nuestro conjunto. Estamos a distancia casi igual del borde y del centro; la parte de la Vía láctea en que estamos más alejados del borde es también en la que aparece la más extraordinaria concentración de estrellas débiles; se encuentra en la constelación de Sagitario.

Estas son simplemente indicaciones generales, pues no se puede dar un nuevo paso si no se dispone de un dato que todavía no ha intervenido en nuestros razonamientos: la distancia de las estrellas.

Para determinar la distancia de un punto inaccesible se mide una base, y desde cada uno de los extremos de esta base se dirige una visual al punto inaccesible, cuya distancia viene proporcionada por un cálculo trigonométrico.

Así es como se han medido las primeras distancias estelares, tomando por base el diámetro de la órbita terrestre, cuyas dimensiones son perfectamente conocidas.

Por este método se habían ya evaluado en 1900 las distancias de 50 estrellas, y las cifras obtenidas para esas distancias resultan formidables. Estas estaban comprendidas entre 6 y 100 años luz, es decir, que para alguna de estas estrellas tardaba su luz en llegar a nosotros 100 años, a la velocidad de 300.000 Km. por segundo.

Y, sin embargo, la casi totalidad del Universo no puede someterse a estas investigaciones. Aunque el método trigonométrico haya sido considerablemente perfeccionado desde hace 30 años, por el empleo de la fotografía, habiendo permitido determinar actualmente las distancias de 1.500 estrellas, sin embargo, no puede dar resultado más que con astros relativamente muy próximos, y su aplicación, por eso mismo, es muy limitada.

¿No será, pues, posible adoptar como

base trigonométrica el desplazamiento de la Tierra, debido al movimiento de traslación del sistema solar?

A la velocidad de 20 Km. por segundo, es preciso menos de un año para recorrer una distancia igual al diámetro de la órbita terrestre; se debe, pues, comprobar a la larga un efecto de perspectiva que tienda a desplazar las estrellas próximas, con relación a las estrellas débiles, que forman el fondo del cielo y nos parecen rigurosamente inmóviles.

Este método sería muy eficaz si las estrellas estuviesen inmóviles en el espacio. Pero cada una tiene una velocidad propia, y sería preciso conocer esta velocidad propia para deducir de sus desplazamientos aparentes en la bóveda celeste la parte que proviene del movimiento del Sol. Esta discriminación es posible en algunos casos, en los que se trata de familias de estrellas dotadas de un movimiento de conjunto conocido.

Un estudio sistemático de los movimientos propios estelares por nuevos métodos estadísticos ha conducido a Kapteyn, en 1904, a un descubrimiento que causó sensación.

La mayor parte de las estrellas que presentan un movimiento propio — y son muy numerosas — pertenecen a dos inmensas corrientes estelares dirigidas hacia dos puntos de la Vía láctea, diametralmente opuestos, siendo las velocidades medias de esas corrientes, con relación al Sol, de 31 Km. y 18 Km. por segundo, respectivamente.

La consideración de las corrientes de estrellas daba nuevas posibilidades para la determinación, tan delicada, de sus distancias, mientras se imaginaban para esas mismas determinaciones nuevos métodos basados en observaciones de estrellas dobles.

Los resultados fueron muy concordantes, pero quedaban limitados a las estrellas próximas, pues las que se encuentran solamente a algunas centenas de años de luz pueden ser consideradas como estando completamente en nuestra vecindad. Podemos, en efecto, evaluar, aproximada-

mente, las dimensiones de nuestro Universo.

Admitiendo que una estrella de 6.^a magnitud esté situada a una distancia media de 100 años de luz, hipótesis muy aceptable, una estrella de 11.^a magnitud está situada diez veces más lejos, o sea a 1.000 años de luz, una estrella de 16.^a magnitud a 10.000 años de luz, una de 21.^a magnitud a 100.000 años de luz, y a esta distancia aun estamos lejos de los límites de nuestro Universo.

He aquí ya cifras un poco pavorosas, aunque, sin embargo, bastante inciertas, pues la magnitud aparente de las estrellas no es el único elemento que permite evaluar sus distancias.

Pero he aquí resultados sumamente curiosos, y que nos permiten penetrar en un dominio todavía inexplorado. Asociando determinaciones de distancias con observaciones de estrellas dobles, se determinan de una manera rigurosa las masas de esas estrellas. Asociando esas determinaciones de distancias con las medidas de los brillos aparentes, o magnitudes, se determinan de una manera no menos rigurosa las magnitudes absolutas, es decir, las magnitudes de las estrellas supuestas, todas referidas a una misma distancia.

En adelante conocemos dos elementos nuevos: las masas de las estrellas y sus brillos intrínsecos o magnitudes absolutas.

He aquí ahora los resultados:

Todas las estrellas tienen, aproximadamente, la misma masa.

Si se toma por unidad de masa la del Sol, las masas efectivamente medidas varían entre los límites muy estrechos $\frac{1}{2}$ y 10.

Ninguna estrella es diez veces más pesada que el Sol; ninguna estrella es dos veces menos pesada.

No se debe concluir de aquí que todas las estrellas se parecen; muy al contrario, sus brillos intrínsecos presentan diferencias considerables. Algunas estrellas tienen un brillo 50 000 veces más pequeño que el del Sol; otras tienen un brillo 300 000 veces más grande.

Resulta entonces natural el preguntarse

si esas diferencias provienen de la intensidad de la radiación o de la extensión de las superficies radiantes, es decir, de la dimensión de esas estrellas.

Pero la intensidad de radiación no depende más que de la temperatura exterior de la estrella, que se determina, por otra parte, con el espectroscopio, y al cabo se obtiene el volumen de la estrella.

Se ha conseguido una confirmación de estos primeros resultados por experiencias completamente diferentes, debidas a Michelson. Este ha llegado a determinar directamente, por un método de interferencias muy ingenioso, los diámetros aparentes de las estrellas, y como se conocen, por otra parte, sus distancias, se deducen de aquí sus volúmenes:

Los volúmenes y las masas de las estrellas permiten calcular inmediatamente las densidades.

Hay que registrar, pues, una nueva victoria: en adelante conocemos los volúmenes de las estrellas y sus densidades, y se observa con asombro que los volúmenes de las estrellas son muy diferentes, aunque éstas tengan sensiblemente la misma masa.

Existen estrellas enanas y estrellas gigantes. Betelgenze, por ejemplo, que es una estrella gigante, tiene un volumen tal, que en su interior podrían alojarse 10 millones de Soles.

Y he aquí lo que va a someter a nuestra vanidad a una ruda prueba: nuestro Sol está clasificado en la categoría de las estrellas enanas.

Las densidades de las estrellas presentan, evidentemente, las mismas diferencias que sus volúmenes; una estrella enana, tal como la compañera de Sirio, tiene una densidad 3.000 veces superior a la del plomo, mientras que una estrella gigante podrá tener una densidad un millón de veces menor que la densidad del aire.

Las teorías atómicas modernas proporcionan una explicación muy satisfactoria de todos estos fenómenos.

Pero la aplicación más extraordinaria de esas teorías es, sin duda, la que ha permitido determinar directamente las magnitu-

des absolutas de las estrellas, pues no se concibe fácilmente cómo tal determinación se ha hecho posible, pero se adivinan las consecuencias prácticas incalculables de tal descubrimiento.

Conociendo, de una parte, la magnitud aparente, de otra parte, la magnitud absoluta, se deduce la distancia, cualquiera que ésta sea.

Las teorías de que acabamos de hablar, y que estaban basadas en determinaciones de distancias limitadas a las estrellas próximas, van a poder aplicarse a todas las estrellas del cielo.

El muro infranqueable que nos separaba de nuestro Universo lejano se derrumba ante tal descubrimiento, y podemos percibir en adelante, a plena luz, la Arquitectura de nuestro Universo.

Este aparece constituido por una cantidad innumerable de conjuntos estelares gigantescos, aislados unos de otros. Lo que considerábamos como siendo el total de nuestro Universo, no es más que un conjunto de estrellas en medio del cual nos encontramos. Mucho más allá de sus límites, una multitud de otros conjuntos presentan una constitución y dimensiones análogas.

Los diversos conjuntos están separados unos de otros por centenas de millares de años de luz; se presentan, bien bajo forma de discos estelares, bien bajo forma globular, ya, con más frecuencia, bajo la forma de nebulosas espirales.

El número de estas nebulosas está evaluado actualmente en dos millones, y se admite que cada una de ellas puede comprender miles de millones de estrellas, a las cuales da el alejamiento la apariencia de una nube cósmica, y todo nos obliga a creer que nuestro conjunto no es más que una de esas nebulosas espirales.

En fin, mientras que en el interior de un mismo conjunto las velocidades de las estrellas, en relación unas con las otras, son del orden de 30 Km. por segundo, las nebulosas espirales se alejan de nosotros a una velocidad que puede alcanzar a 2.000 kilómetros por segundo. La realidad, por tanto, excede con mucho a las hipótesis más audaces.

Por otra parte, son dos fenómenos completamente inesperados los que nos han permitido deducir de las magnitudes absolutas de las estrellas la distancia extraordinaria de los conjuntos globulares y nebulosas espirales.

Uno de esos fenómenos es el de las Cefeidas.

Las Cefeidas son estrellas que sufren variaciones de brillo muy rápidas. De repente, una de estas estrellas se hace mucho más brillante, a veces en el espacio de un cuarto de hora; después, su brillo disminuye lentamente, estando comprendido el período de variación para las diversas Cefeidas entre medio día y tres meses.

Ahora bien, se ha establecido de una manera indiscutible que la magnitud absoluta de una Cefeida depende solamente de la duración de su período. Basta, pues, medir el período de una Cefeida para conocer inmediatamente su magnitud absoluta, por consiguiente su distancia; y, como las Cefeidas son numerosas en los conjuntos, se ha podido medir las distancias de estos conjuntos, lo que demuestra, una vez más, que estos objetos celestes están situados fuera de nuestra Galaxia, entre 60.000 y 200.000 años de luz.

El segundo fenómeno a que hemos aludido es el de las *Novae*, palabra que significa *nuevas*. Estas son estrellas que aparecen de repente en el cielo.

La Historia nos enseña que tales apariciones han sido frecuentes a través de los siglos.

Fué, en efecto, una estrella que apareció de nuevo la que decidió a Hiparco a formar un catálogo de estrellas 134 años antes de nuestra era.

El ejemplo más famoso es el de la *Nova* de 1572, aparecida poco después de la Saint-Barthélemy; su brillo fué tal, que era visible en pleno día, lo que causó gran impresión en las multitudes.

En 1918 y 1920 hemos tenido dos hermosas *novae* de primera magnitud, en las constelaciones del Aguila y del Cisne.

Se admite hoy que estos fenómenos de aparición súbita son provocados por el

paso de un astro por un medio resistente; el astro se calienta a causa del frotamiento como una estrella fugaz al atravesar nuestra atmósfera.

Todas las *novae* que han podido ser observadas recientemente han alcanzado en el momento de su máximo brillo una magnitud completamente excepcional para una estrella, siendo esta magnitud absoluta superior a la de las estrellas supergigantes; después, su brillo no ha tardado en declinar, convirtiéndose en seguida en astros insignificantes.

Pero he aquí un resultado sumamente curioso: la magnitud absoluta máxima de una *novae* es constante; se puede, pues, conocerla *a priori*, y la medida de su magnitud aparente nos da su distancia.

Como han aparecido *novae* en nebulosas espirales, se ha podido de esta manera evaluar las distancias de estas nebulosas.

Estas distancias exceden a toda imaginación; la luz emitida por estos lejanos astros nos llega, al parecer, después de millones de años, y aun para ciertas nebulosas espirales, después de centenas de millones de años.

(Continuará.)

INSTITUCION

NOTAS DE EXCURSIONES

por los Profesores D. José M. Giner
y D. José Ontañón.

Nos proponemos, con la publicación de estas notas, de una parte, hacer una reseña, siquiera sea breve, de las excursiones realizadas por los alumnos del curso de Historia del Arte que, desde 1922, se viene explicando en la Institución (1), y, de otro lado, ayudar, con los datos de nuestra experiencia, a todas las personas que, sin ser especialistas, sientan gusto por conocer el arte y la tierra de España.

Al citado curso, que se da fuera del ho-

(1) Por D. José Giner.

rario corriente de las clases, acuden alumnos de las secciones superiores de la Institución, que asisten voluntariamente, antiguos alumnos y un grupo de aficionados a estos estudios, que encuentra, como es nuestra tradición, cordial acogida entre nosotros.

Intentamos, además, al organizar este curso, no interrumpir la relación entre los alumnos de antes y los de ahora, dentro de la casa, y recibir en ésta, en todo momento, el influjo de las personas simpatizantes que se acerquen a nosotros.

Durante los dos primeros años, se hizo un bosquejo de historia general del Arte, deteniéndonos, especialmente, en la parte española. Después, se han empleado los sucesivos, siguiendo los deseos de los alumnos, en estudiar, con mayor amplitud, algunas de las épocas más esenciales.

En nuestras excursiones, ha presidido siempre el afán de dar la misma importancia al Arte que a la Naturaleza, queriendo constantemente hacer ver la íntima relación entre uno y otra, y el de poner de relieve todo cuanto tiene carácter peculiar en nuestro suelo y toda huella que de la Historia de España nos hemos encontrado.

En el primer curso (1922-23) sólo se realizaron excursiones en la primavera. A partir del siguiente, decidimos hacer una mensual, y este plan se ha cumplido, hasta ahora, con creces. No obstante la variedad que se ha procurado dar a nuestros viajes, para ir conociendo España en todos sus aspectos, dada la singular importancia que para el Arte, la Historia y el carácter nacional tiene Toledo, cada año se hacen dos excursiones a esta ciudad: una para los que la visitan por primera vez y otra para que aquellos que ya la conocen vayan gozando con cuanto encierra de interés, fuera de lo que más llama la atención en un primer momento.

En vista del número de excursiones que hemos de relatar, sincoparemos lo más posible aquellas que son más conocidas, deteniéndonos especialmente en las que, a nuestro juicio, suponen alguna novedad.

León, Astorga, Zamora y Salamanca.

30 de marzo-4 de abril de 1923.

30 de marzo. — Salida de Madrid, en el correo de Galicia, a las 5 y 10 de la tarde. Llegada a León a las 3 y 30 de la madrugada. Empleamos las primeras horas del viaje en ver la puesta del sol y en estudiar la geografía del camino.

31 de marzo. — Dedicamos la mañana a la *Catedral* y a *San Isidoro*, recorriendo lamuralla al ir de una a otra iglesia. En la *Catedral*, después de disfrutar de su aspecto externo, con la magnífica escultura del siglo XIII de sus portadas, estudiamos su estructura interna, comparándola con las catedrales coetáneas españolas ya conocidas. Seguimos la evolución de la vidriería, señalando las diversas fases de este arte, hasta el siglo XVI; y concluimos apreciando los detalles que encierra este monumento: sepulcro de Ordoño II, en el ábside; portada del Cardo, ejemplar bien característico flameante; coro, correspondiente también a este tipo; trascoro, obra de un primer Renacimiento, y retablo, cuya armadura nueva guarda las tablas primitivas. Se hace alusión a la enorme máquina churrigueresca de Narciso Tomé, desaparecida durante las obras de restauración del templo. Pasamos luego al claustro y, siguiendo nuestra costumbre, subimos a la torre, para orientarnos, para apreciar el paisaje y el tipo de la ciudad y para hacernos bien cargo de la masa de la iglesia.

Al recorrer la muralla, se habló de la época romana de la ciudad y de las diversas modificaciones que ambas sufrieron en los diferentes cambios de dominio ocurridos en la Edad Media.

No dió lugar la mañana más que a la ojeada externa de la iglesia de *San Isidoro*, visita que se completó a primera hora de la tarde. En ella se habló, ante todo, de la aparición del arte románico en España, de las diversas tendencias de la arquitectura mozárabe y cristiana anterior a aquél y de las opiniones encontradas en cuanto a la cronología de los restos que subsisten de la iglesia primitiva y de la actual. Se marcó, después, el influjo local en la obra

románica francesa; se trataron temas históricos referentes a los personajes enterrados en el *Panteón real*; se comentó la importancia de las pinturas, y acabamos la visita con la contemplación de las joyas y demás objetos contemporáneos de la iglesia que allí se guardan.

Vimos luego *San Marcos*, como monumento esencial leonés más moderno, y entramos en el Museo, dedicándonos especialmente a las estelas del siglo III, en que aparecen los primeros arcos de herradura españoles.

Después de pasar por delante de algún palacio, como el de los *Guzmanes*, acabamos la tarde jugando en las praderas que hay detrás del ábside de la catedral.

1.º de abril.—Salimos a las 8 de la mañana para Astorga; pero antes madrugamos, por no irnos de León sin ver la magnífica colección de capiteles y rejas románicos de la iglesia de *Nuestra Señora del Mercado*, y aun dió tiempo para cruzar la catedral, en una última y rápida visión.

Llegada a Astorga, a las 10 y 30. En Astorga, salvo el tiempo dedicado a las murallas, a la fachada del *Ayuntamiento*, tan llena de carácter, y a la obra moderna catalana del *Palacio del obispo*, todo el día se empleó en la visita a la *Catedral*. En ésta se comparó el gótico del siglo XV con el que acabábamos de dejar en León, y después de hacer notar, con motivo de la planta del edificio, cómo en los finales de una época de arte se tiende otra vez a las formas primitivas, intentamos desentrañar la mezcla tan caótica de estilos de la fachada, donde el churriguerismo aparece en completa amalgama con el plateresco.

En el interior, luego de una visión de conjunto, en la que se recibe la impresión de esbeltez, y se observa, a pesar de ello, la nota desgarrada, junto con la sencillez de motivos ornamentales, tan extraña en la época—pues ni capiteles existen en los pilares—, gozamos con la magnífica obra del retablo de Gaspar Becerra, que nos sirvió para hacer una rápida referencia a nuestra escultura en madera policromada y a la relación con Italia de nuestros escultores del siglo XVI; apreciamos la im-

portancia de la colección de vidrieras—las mejores de este siglo en España—, en las que el tono armónico de tapiz se exalta; recorrimos el coro, interesante obra, no sólo por su tipo de la misma época, sino también por la fuente histórica que representa la indumentaria de los personajes allí esculpidos. Consumen el resto de nuestra estancia en la catedral la Virgen de la Majestad, la arqueta de Alfonso III, tan esencial para nuestro arte del siglo X, y las alhajas de los siglos XV y XVI.

Salida de Astorga, a las 9 y 30 de la noche. En Zamora, a las 2 de la mañana.

En el plan de la excursión, preparado para conceder unas horas de la tarde a Benavente, hubo que suprimir esta parada, por la dificultad de comunicaciones ferroviarias. De igual modo, nos vimos desagradablemente sorprendidos en Zamora, al enterarnos de la supresión de un tren con el que contábamos para haber dedicado todo el día a la ciudad, siendo así que nos vimos obligados a reducir su visita a las horas de la mañana.

2 de abril.—Hubo que elegir los monumentos más salientes que habíamos de visitar, a consecuencia de lo dicho anteriormente, pues el único tren disponible salía a las 12 y 30 de la tarde.

Catedral.—Casi todo el tiempo lo dedicamos a ella, estudiando el románico de la región salmantina de la época de Alfonso VII, con su gran influjo francés; recorriendo el exterior, donde nos fijamos especialmente en el muro del mediodía, que se conserva íntegro, la torre y el espléndido cimborrio de carácter tan oriental. Del interior se señaló la nota transitiva del románico al gótico y la sobriedad y fortaleza de todos los elementos; dedicando gran espacio de tiempo al magnífico coro gótico y a su reja; a la capilla del Cardenal, con el retablo de Fernando Gallegos, al sepulcro de Juan de Grado, a la custodia gótica y a la colección de tapices.

Los recuerdos históricos se suscitaron especialmente en el *Castillo* y al recorrer el lienzo de la *muralla*; y elegimos, entre las infinitas iglesias románicas de Zamora, la de la *Magdalena*, por su riqueza orna-

mental y por el extraordinario y completo sepulcro del «Caballero templario», del mismo estilo, que se conserva en su interior.

Al paso, nos detuvimos el breve espacio de que podíamos disponer ante algunas otras portadas románicas y en la fachada de la *Casa de los Momos*, del xv.

Llegamos a Salamanca a las 4 de la tarde. En esta ciudad nos propusimos hacer resaltar bien los tres grandes momentos de su arte: el románico, el gótico de último tiempo y la nota espléndida del primer Renacimiento.

Se aprovecharon las restantes horas de la tarde para ver, en primer lugar, la *plaza Mayor*, tan característica en su magnificencia churrigueresca; la *Casa de las Conchas*, la *Clerevía* y el exterior de ambas *Catedrales*. Descansamos en la opuesta orilla del Tormes, para ver, con las últimas luces del día, la silueta de la ciudad.

3 de abril.—La mañana, empleada en las dos *Catedrales* y la *Universidad*, *San Martín* y *Casa de Doña María la Brava*. En aquéllas, se puso de manifiesto la importancia de la *Antigua*, como creadora de un tipo románico, y con respecto a la *Nueva*, la persistencia del goticismo a través de todo el siglo xvi, en nuestro suelo. Se vieron, con el posible detenimiento, el retablo italiano de la primera; las pinturas de su ábside, crucero y capilla de San Martín; el claustro, con las suyas, tan llenas de interés: la de Talavera, por su cúpula mudéjar; la de Santa Bárbara, por su acentuado sabor del siglo xiv; la de Anaya, por la riqueza de su reja y por el sepulcro tan fundamental, y la de Santa Catalina, por el retablo de Gallegos. En la *Nueva*, después de fijarnos en su estructura y planta de salón, procuramos hacer resaltar el españolismo de todas sus partes y, en cuanto a los detalles, nos dedicamos especialmente a contemplar la Virgen de la Vega—de tan excepcional importancia románica—, los crucifijos del Cid, y los Juan de Juni, del trascoro, terminando la visita por la sacristía, con sus alhajas.

Universidad.—Después de unos momentos dedicados a su historia, ante su fachada, en la plaza tan armónica dentro del

tipo salmantino del siglo xvi, y a poner de relieve su significación europea a partir del siglo xiii, nos detenemos especialmente ante la cátedra de Fray Luis de León, en la capilla, en la escalera y en la biblioteca.

Un vistazo al patio de las *Escuelas Menores*, y concluimos la mañana con la iglesia de *San Martín*—el más importante monumento románico salido de la Catedral—, y la fachada de la *Casa de Doña María la Brava*, donde también se hizo la historia de los famosos bandos.

La tarde fué muy nutrida: empezamos por los lienzos de Ribera en la iglesia de las *Agustinas*, continuando por los magníficos ejemplares del Renacimiento del *Palacio de Monterrey*, los *Irlandeses*, la *Casa de la Salina*, la de las *Muertes*, el convento de *Sancti Spiritus* y *Santa María de las Dueñas*, con interpolación de los monumentos que nos iban saliendo al paso, como la típica iglesia de las *Ursulas*, *San Benito*, la característica Dolorosa, de Corral, en la *Capilla de la Vera Cruz*, la *Torre del Clavero*, con todos sus interesantes pormenores, *San Esteban* y el *Colegio de Calatrava*.

Salida de Salamanca, 10 y 30 de la noche. Tuvimos una parada en Medina, de 1 a 3 de la madrugada, en que, aprovechando la luz de la luna, fuimos hasta el Castillo de la Mota, gozando de su silueta.

A las 8,45 de la mañana del 4 de abril concluimos nuestro viaje.

(Continuará.)

LIBROS RECIBIDOS

Teixeira Bastos.—*Sciencia e Philoſophia. Ensaio de Critica positivista*.—Porto, Typ. de A. J. da Silva Teixeira, 1890.—8.º—Don. de D. H. Giner de los Ríos.

González Ruiz (Feliciano).—*Elementos de Psicología, Lógica y Ética*.—Con licencia de la autoridad eclesiástica. II. Ética.—Lugo, Talleres tipográficos de G. Castro, 1905.—4.º—Don. de ídem.