

BOLETIN DE LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA

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

Domicilio: P.º Gral. Martínez Campos, 14.

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

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

AÑO LII.

MADRID, 31 DE OCTUBRE DE 1928.

NUM. 822.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Libros escolares complementarios, por *Gabriela Mistral*, pág. 289.—Lo que ha hecho el Municipio socialista de Viena por la infancia, por el *Dr. Gilbert Robin*, pág. 292.—La reforma de la escuela en Alemania (conclusión), por *M. Boelitz*, pág. 295.—Programas escolares e instrucciones didácticas de Francia e Italia (continuación), por *D. Lorenzo Luzziaga*, pág. 303.

ENCICLOPEDIA

Biografía de Krause, por *D. Julián Sanz del Río*, página 311.—La colonización del Guadarrama, por *D. Constancio Bernaldo de Quirós*, pág. 317.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Nuestros hombres representativos: Francisco Giner, por *D. Eduardo Gilabert*, página 320.—Libros recibidos, pág. 320.

PEDAGOGÍA

LIBROS ESCOLARES COMPLEMENTARIOS

por *Gabriela Mistral*.

Leyendo las páginas llenas de donosura y de ceñida observación del niño que nos ha dado Georges Duhamel en *Los placeres y los juegos*, yo me acuerdo de la eficacia, tan olvidada en las mecánicas y mecanizadoras Escuelas Normales, de los libros complementarios.

Cada vez que salgo de una de estas lecturas fertilizadoras del corazón y que excitan a los actos inmediatos de bien, yo deseo hacer lo de antes: juntar al grupo de maestras que, si no lee, puede oír leer y comentar, o que lee y gusta de confrontar lecturas por goce de la vivificante frotadura de las opiniones, de donde salta la

buena llama. Ya no tengo ese grupo con nombres precisos y domicilio escolar conocido; pero me queda otro para el que escribo la mitad, por lo menos, de mis articulejos, que no pasa de diez compañeros, que anda repartido y me cuesta juntar, alguno en Colombia, alguno en Uruguay y el doble en Chile, probablemente...

Muchas veces hablaba yo al otro que ya no tengo, de los libros complementarios. De los de texto, no tenía para qué hablarles: bien se los sabían y bien los manejaban.

En éstos alimenté yo toda la juventud; de ellos saqué lo que los libros de texto no me supieron dar: la pasión de la tierra, el entusiasmo—un poco místico, como de rama de magia—de la química; el fervor que me ha calentado toda la juventud, de las vidas heroicas; la fiesta de la geografía, en que, sin saberlo, me preparaba al errantismo.

Se siente en los maestros nuevos una acción violenta contra el libro de texto, por amojamado y antidinámico. El niño lo lee con fastidio, dicen: escrito en definiciones y fórmulas, casi es la segmentación del código: no le punza la imaginación, no le da impulso de búsqueda ni le ofrece goce.

Yo creo que la reacción va lejos. El libro de texto—botánica, zoología, geografía o pedagogía—cumple su oficio de proporcionador de síntesis, de ordenador de los conocimientos, de socorro para exámenes laboriosos y muchas veces de rellenador de los huecos de descuido que deja en su

materia el maestro, aun el bueno. Únicamente que, administrado solo, tiene las propiedades astringentes de la corteza de la granada... O, en lenguaje de médico naturista, no nutren, a la manera de los alimentos desagradables, porque no excitan el paladar y no han sido largamente gozados por la lengua, como el alimento deleitoso.

El libro de texto, que puede resolverse en un cuadro sinóptico, sirve para clasificar y jerarquizar. Lo que él no da debe estar en la clase, y si el maestro—como el caso abunda—fuese solamente un parto seco del mismo texto seco, no hay más refugio para el pobre niño que ha caído entre Caribdis y Scilla que los libros complementarios.

Si se hiciera a sabios y a patrones de empresa una encuesta, sin obligación de respuestas firmadas, que se rehuyen por cortesía al maestro A. o B., sobre cómo despuntó su vocación y en qué clase fué alimentada y regalada, se tendrían sorpresas. El explorador fué mal alumno de geografía y encontró en Mayne Reid su excitador de hazañas. El naturalista se dormía y tenía hasta sueños con alegoría sobre el banco, y un pobre Buffon de tres pesetas le puso la brasa de su pasión futura. Tal novelista nació en las fábulas de su abuela analfabeta. Los niños de hoy se desquitan en Favre, el perfecto contador de la «tierra de sepulcros», que suele caer de la boca de su maestro de escuela.

Deben hacerse, pues, y bien poco cuenta, en torno del libro de texto, unos veinte artículos de lectura fertilizante. Muchos de esos libros pertenecen a aquellos que los enjutos directores de Normal llaman «pueriles». Para curarles la petulancia, habría que conversarles de las cosas pueriles de que se vive. Un paseo al buen sol de primavera, por un camino rural o una playa no urbanizada, es puerilidad pura, y da, sin embargo, una mente jovial para el día entero, cura la ictericia del ojo hastiado y afloja la boca apretada del fariseo.

Yo deseo ahora hablar solamente de un grupo de libros que podría arrimarse al texto de pedagogía para bien suyo e higie-

ne mental de los estudiantes envenenados de abstracciones.

A los 16 años—edad de entrada a las Normales—una niña no entiende la pedagogía escolástica: los niños son para ellas—se lo he oído a varias—una bestiecita saltona, sucia e impertinente. Las mejores, cuando han tenido hermanos pequeños, saben jugar con eso que brinca y grita sin sentido. De este modo, la psicología abstracta, de sentencias o de experimentación presuntuosa que le dan, no se le funde con el niño que ella ha visto. Recibiría mejor en el primer tiempo una psicología anecdótica, especie de cinta viviente de los gestos y las actitudes del niño. Por otra parte, las Normales caen directamente en la observación chistosa y verídica de Wilde: «Se quiere amueblar el alma del escolar antes de que éste tenga alma»; es decir, se busca amueblar el vacío...

O interesa el niño como conocimiento puro a muchachas excepcionales en que exista de modo natural la curiosidad científica, o puede interesar a casi todas como objeto de afección. Yo creo que las mujeres empezamos por querer a los chiquitos y acabamos por entenderlos, o no los entendemos nunca, pero los servimos por amor. Luego, las Normales, que no han de olvidarse de que están haciendo mujeres antes que callados buzos de introspección, han de ponerse a crear la pasión del niño en las mujercitas que van a manejar criaturas durante el día entero, niños de escuela primaria, sacados, como quien dice, de las rodillas de la madre.

Yo siento una repugnancia, que me crece con los años, por el técnico de las escuelas que aprendió a marcar las líneas de la fatiga en el escolar, y que no sabe ni quiere inventarle un juego, ni servirle con la sencillez humillada y divina de las viejas comadres criollas.

Los libros complementarios de la estudiante de pedagogía (no se me escandalicen las profesoras puritanas) son las novelas sobre la infancia. La literatura se nos ha llenado, y en buena hora, de ellas.

Renán escribió sus minuciosos y algo secos *Recuerdos de Infancia*. Anatole

France, que llevó su don omnipresente de gracia a tanta bellaquería sucia, dejó dos libros donosos con las imágenes de sus siete años. Romain Rolland ha hecho en *El Alba* la novela de infancia que yo me releo cada tres años, gozando siempre; la *Novela de un niño*, de Pierre Loti, tiene muchísimos atisbos y belleza de anécdota; la *María Clara*, de Margarita Audoux, no se envejece todavía, gracias a la espontaneidad del estilo; el *Dedalus*, de James Joyce, es el más extraordinario relato de adolescencia que yo conozca; pero yo no lo recomendaría a las estudiantes. Funde de ternura *La Madre y el Niño*, del admirable Carlos Luis Philippi. *La Infancia*, de Gorki, está contada para la Rusia y la América nuestra, prima de varias barbaries eslavas; y, para poner obra americana que resista estas vecindades, *El niño que enloqueció de amor*, del chileno Barrios, está lleno de observaciones y anécdota legítima.

El género se enriquece por año; parece que el asco de las juventudes feas y las madures peores que vivimos nos hiciera remontar los años a zancadas ansiosas, hasta caer en el cuadro jugoso de la infancia, donde se revuelca el pensamiento en cosa pura.

Naturalmente, el género no está exento de podridura; los Gide y los sobrinos literarios del Sr. Freud han llevado a la biografía novelesca del niño su aliento sucio capaz de emporcar el aire del desierto.

Todo lo enumerado vale más que el lacrimoso *Corazón*, esa Biblia de las escuelas laicas en que el ateísmo, buscando escapar la aridez de cal que es la suya, se ha atollado en una manteca sentimental que empalaga hasta a las criaturas.

Que las bibliotecarias de Normal no traten demasiado en «niñas» a sus clientes. La adolescente nuestra sabe demasiado. Cuando oigo hablar de los peligros de la lectura novelesca en las jóvenes, pienso en los peligros de la imaginación sin alimento, porque, como dice no sé qué educador franco, la mente suele hallar en la novela lo sensual; pero en la vida tan desnuda de este tiempo, encuentra lo obscuro con mucha más seguridad.

La enumeración de novelas de niño puede acrecentarse hasta el centenar por los que frecuentan la literatura inglesa y la italiana. Con lo anotado hay bastante para crear una antesala soleada de la psicología infantil. El novelista francés cuida bastante la verosimilitud y es honrado en la observación del sujeto: mima demasiado la exactitud desde que la manía del cientificismo de Bourget y los demás lo cogieron. El respeto del llamado dato científico les ha amojamado muchísimo la imaginación, atándoles el ímpetu de *la fábula pura*, el viejo licor que ya no se hace ni para los niños ni para los hombres.

No necesito nombrar *La luna nueva*, de Tagore. Por fortuna que llamaré sobrenatural, esta colección de poemas de niños, la más perfecta que se conozca, ha alcanzado a los maestros, aunque sea por la vía teosófica...

Yo diría que toda educación de niño o de adolescente, toda clase, todo recitado, ha de parecerse a un juego de estampas. La madurez espera con la capacidad, y también con el vicio de abstracciones. La botánica, la geografía, la historia y la pedagogía elementales, que es la de las Normales, si no se dan en estampas violentas de vida, valdría más que no se dieran. La expresión *estampas* hará sonreír a la seria gente profesional. Juego de estampas dice sencillamente lenguaje objetivo, lección bien coloreada de imágenes felices.

Me viene el recuerdo de mi visita a una biblioteca de Escuela Normal chilena:

- Aquí - me dijo una de las jefes mostrándome una de las estanterías y con un orgullo rotundo - no hay novelones ni novelas; si usted recorre las filas, no encontrará sino libros serios.

- Las pobrecitas niñas que vienen de la escuela primaria - le dije - ¿pueden entonces saltar heroicamente de sus cuentos a la historia y a las ciencias?

Su biblioteca era lo que muchas escolares que yo bien me conozco. Como los libros no se sacan nunca, la enfiladura de lomos dorados aparece irreprochable. Aquello que allí se guarda es algo así como la Torha judía: mientras más se la respeta menos se le aproxima. Allí se hallan, en la

paz de los 6000 años que gozó el cuerpo de Tutankamon antes de que llegara el inglés de la estupenda excavación, los hombres que amaron el caminar con los niños, el conversar con sus semejantes de los diferentes oficios, el fundir el alma del prójimo, y a quienes su gremio caído en moli-nismo budista, honra con la parálisis en los anaqueles que nunca se abren. Se llama-ban Rousseau, el caminador; Pestalozzi, Richter, Costa, Giner de los Ríos y Sar-miento, todos ellos gente de aire libre, como la gaviota o el venado, ninguno se-dentario, ninguno con la boca encerada del difunto egipcio de las 600 vendas.

Ahora yo quiero añadir a esta lista de nombres más o menos divulgados el de *Los placeres y los juegos*, el libro de Duhamel, el francés que ha escrito sobre los cuatro primeros años de sus dos niños. El ha querido contar con sencillez de varón y de médico su experiencia paterna. Cada padre y madre inteligentes deberían hacer lo mismo, y lo harían bien si, como Duhamel, se pusieran a mirar a sus chiquitos día por día y a contar, en esta linda promiscuidad de lo verdadero, sus *habilidades* junto con sus naderías.

Para invitar a esta lectura de una naturalidad verdaderamente clásica, yo pongo al pie de mi articulejo dos trozos suavemente incitadores. Otra será la ocasión de escribir sobre el conjunto de la obra de Duhamel, tan poco leída en nuestras tierras donde de lengua francesa sólo atraen, o las *pimientas* que decía Rubén, o los *Zohares* a lo Valeri, porque se cree que toda sencillez ha de ser ñoñería, y toda salud, filisteísmo.

A varón de la literatura tan bien dotado para guiar y purificar a su época, yo lo llamaría completo si no le faltase la sal cristiana; pero he de confesar que suelo preferirlo a muchísimo cristiano degenerado que camina por la literatura de esta hora, sin que lo cristiano se le conozca en la abundancia del corazón ni en la fundidura de la caridad.

P. D.—He olvidado las dos lindas novelas de infancia y adolescencia del ruso Gárn. Añado dos bellas y honradas autogra-

fías de infancia que acabo de leer: *Mi padre y yo*, del novelista norteamericano Anderson, una especie de Gorki menos ácido que el otro, y la *Gavilla dorada*, del francés Henry Beraud, que acaba de aparecer y tiene un limpio éxito.

(*Repertorio Americano*, 14-VII-28.)

LO QUE HA HECHO EL MUNICIPIO SOCIALISTA DE VIENA, POR LA INFANCIA

por el Dr. Gilbert Roobin.

Por la asistencia a los niños y a los adolescentes, Bélgica, Alemania, Norte América, Holanda, Suiza y otras naciones son admiradas con justicia. Empero, por la edificación e instalación de verdaderos palacios de la infancia en una ciudad en que reina una atmósfera de hervor psicológico, Viena puede servir de modelo al mundo entero.

Viena resolvió el problema de la infancia, de todas las formas de la infancia; pero lo que deseábamos observar al visitar esa ciudad es al niño que ya no deberíamos llamar «anormal», el que presenta, sea un déficit intelectual, sea desórdenes del carácter, a veces ambas cosas juntas; es decir, el niño retardado, el niño nervioso, el niño difícil, el niño delincuente. Para esas diversas categorías funcionan servicios sociales, consultorios médico-pedagógicos, centros de observación y de selección, escuelas de perfeccionamiento, establecimientos especiales de reeducación y de aprendizaje.

Servicio central de la Juventud.— Todo niño con indicios de tener desórdenes psíquicos o de ser pervertido por su ambiente depende de una organización central, la «Jugendamt», que dispone de plenos poderes para sustraerlo al medio nocivo, internarlo y tratarlo. De este «Servicio central de la Juventud» (Zentral Jugendamt), dirigido por el profesor Dr. Julius Tandler, depende todo lo que concierne a la salud física, intelectual y moral del niño y del adolescente. Cada oficina de distrito tiene su consultorio médico pedagógico (Erzie-

hungsberatungsstelle) Los hay actualmente en número de 14 en la ciudad de Viena. El profesor Aichhorn, que ha escrito *Verwahrloste Jugend* (La juventud en abandono moral), con un prefacio del profesor Freud, dirige, con penetrante intuición de la mentalidad infantil, el conjunto de esos establecimientos, en los que se presentan los casos más diversos. Por una parte, se ven casos de simple asistencia, huérfanos, padres indignos, pobreza de las familias, hijos ilegítimos, es decir, niños sanos, pero con dificultades sociales o morales, y, por otra parte, los niños retardados, difíciles o delincuentes, que requieren cuidados psiquiátricos. Vense madres que vienen simplemente a solicitar consejos prácticos. Hay asistentes sociales de ambos sexos que hacen encuestas a domicilio, traen el niño al consultorio y se encargan de su ubicación. En los mencionados consultorios de la capital de Viena, pasan más de 2.000 niños por año, 600 de los cuales, aproximadamente, son internados en diversos establecimientos. El profesor Aichhorn estima que, sobre 500 niños difíciles, las tres cuartas partes son perfectibles.

Enseñanza de los retardados.—En la organización de las escuelas para niños anormales, se han previsto los casos de retardo intelectual sencillo y leve; de modo que existen dos clases de cursos por clase, para los alumnos bien o mal dotados. Cuando el retardo intelectual del niño es tal que le impide seguir los cursos de los alumnos mal dotados, es enviado a una escuela de perfeccionamiento (Hilfsschule). Los maestros de ambos sexos, encargados de los cursos están especialmente preparados para esa enseñanza, por conferencias y por estancias preparatorias en las «Hilfsschulen». En los años 1921-1922, 1.615 niños fueron educados en 105 «Hilfsschulen». Los imbéciles y los idiotas, siendo ineducables, son mandados a establecimientos especiales, principalmente en Biedermansdorf.

Admisión y repartición de los niños. El Centro de admisión para niños de la Comuna de Viena (Kinderuebernahmestelle) tiene por objeto recibir y observar duran-

te tres semanas como máximo, a todos los niños, sin excepción, hasta los 14 años, que, por una razón cualquiera, no pueden estar en su hogar. El establecimiento está vinculado con un hospital de niños, al que es enviado inmediatamente todo niño reconocido enfermo. La construcción y la instalación del Centro de admisión se ejecutaron de acuerdo a los conceptos más modernos de la higiene y del arte. El establecimiento puede recibir 250 niños, y todo niño que se presenta es admitido inmediatamente.

El servicio de los niños de pecho tiene 50 camas y 6 para las madres que amamantan sus hijos. Cada niño tiene su pequeña bañera y su pequeña ducha, instaladas al lado de su cama. El grupo de los niños de 10 meses a 2 años tiene 30 camas, y el grupo de 2 a 6 años, 48 camas. A partir de esta edad, los sexos, hasta entonces mezclados, son separados. Siempre existe un lugar libre para todo un grupo, por si se declarara un caso de enfermedad infecciosa.

Desde su admisión, el niño es examinado por médicos especialistas, y durante su estancia de tres semanas es atendido por psicólogos, mujeres en su mayoría, iniciadas en las teorías más modernas de la psicología; 42 enfermeras se ocupan de los niños.

En el año 1926 se registraron 3.324 casos de admisión. Algunos de esos niños pudieron ser devueltos a su familia cuando hubieron mejorado las condiciones materiales y sociales de ésta; otros fueron enviados bajo custodia a familias extrañas, y la mayoría, a instituciones médico pedagógicas, según los desórdenes del carácter o de la inteligencia.

Los psicópatas.—En el establecimiento de niños de Wilhelminenberg («Kinderheim Wilhelminenberg»), son examinados más detenidamente los niños de 6 a 14 años, que, después de su breve estancia en el centro de admisión, fueron reconocidos indemnes de toda enfermedad infecciosa, pero que pueden parecer sospechosos desde el punto de vista del carácter.

Los niños, que llegan, aproximadamente,

a 200, están divididos en seis grupos de 30, cada uno de los cuales tiene una maestra y una enfermera. Durante las seis u ocho semanas que el niño permanece en el «Wilhelminenberg», es examinado por un pedagogo, un pediatra, por un director o una directora cuyo nombre de «madre de la institución» (Heimmutter) afirma el espíritu de bondad que inspira la organización general de esta casa. Al cabo de seis semanas, el pedagogo y la directora redactan, cada cual por su parte, sus observaciones. Todos los informes van a parar a manos del director pedagógico (el doctor Winkelmayr), que resuelve en última instancia. Si del examen de los diversos informes resultara una contradicción, el niño es observado de nuevo en otro grupo.

Pasan alrededor de 1.000 niños por año en la Wilhelminenberg, siendo los dos tercios varones y el otro tercio niñas. Para su ubicación, se adopta por norma general el volverlos a colocar, cuando ello es posible, en su ambiente, o el enviarlos a otras familias.

El establecimiento de la Wilhelminenberg ocupa el castillo construido por el Conde Lascy en 1781. Difícilmente podría superarse la perfección de la instalación interior desde el punto de vista de los baños y las duchas, de las salas de trabajo, de los dormitorios, de las salas de juego y de fiestas. «Es que tenemos la religión del niño», nos decía el director del establecimiento.

El examen psiquiátrico de los sospechosos. — Pero sucede que el niño apareció como sospechoso de una afección mental no bien dilucidada todavía. Se le envía entonces al *servicio del Dr. Lazar*, anexo a la clínica de la Universidad del profesor Dr. C. Pirquet. El servicio del Dr. Lazar es de pocas camas, pero es suficiente para el examen completo médico y psiquiátrico de los niños sospechosos, remitidos por los servicios de la Juventud o por los diversos establecimientos de estancia. Una inmensa sala blanca, en que la luz entra por amplias ventanas, permite una vista de conjunto de los dormitorios abiertos sobre la sala común. En esta sala, cuyas paredes

están pintadas con alegres dibujos, los niños van y vienen. Para las comidas, se les reúne de a dos, tres o cuatro, según su estado, en pequeñas mesas. El Dr. Lazar recoge las informaciones de un asistente, un pedagogo y una enfermera, y, aproximadamente, después de cuatro semanas de examen y de tratamiento, se resuelve el lugar que corresponde al niño: asilo de alienados, hospital, centro de reeducación, ubicación en una familia.

El niño antisocial. — El «Tribunal de la Juventud» ocupa un magnífico edificio, en que se ha instalado la prisión de menores (de 14 a 18 años), provista de escuela y enseñanza profesional. Cuando un niño cometió un delito, y es enviado por la policía, el «Servicio social» (*Jugendgerientshilfe*), fundado y organizado por la señorita Grete Loehr, es encargado del sumario por el juez. El joven delincuente, después de un examen médico pedagógico, pasa ante el juez, que ordena su colocación.

La «institución de Eggenburg», por su organización y la perfección de sus métodos, es el centro de educación más importante de la ciudad. Tiene cabida para 520 niños, que son admitidos desde los seis años, y que en caso necesario pueden permanecer hasta los 20 años. A los 18 años se aceptan todavía los varones. Después de la edad escolar, las niñas son enviadas a Wienzierl.

El centro de Eggenburg, que recibe niños atrasados y débiles en muy pequeño número, está destinado principalmente a los niños difíciles, los niños cuyos desórdenes son demasiado graves para que se les envíe a los asilos. Un médico psiquiatra, ayudado por tres enfermeras, reside en el establecimiento.

A su ingreso, cada niño pasa dos meses en un grupo de observación. Luego los niños son repartidos en los demás grupos de acuerdo a su desarrollo psíquico.

10. *Grupos escolares*, de 6 a 14 años.

Se cuenta actualmente 170 varones y 50 niñas, ocho grupos de varones y tres de niñas. Cada grupo abarca un máximo de 24 niños. Cada niño posee un sumario médico-pedagógico con una ficha de informes,

una ficha médica y una ficha propiamente pedagógica, en que se registran las notas y observaciones de los maestros. Los niños están repartidos en: *a)* emotivos; *b)* impulsivos; *c)* débiles intelectuales.

30. *Grupos juveniles.*—Reunen unos 300 jóvenes y están repartidos en espaciosos pabellones a razón de cuatro grupos por edificio y 24 niños por grupo. Se trata de dar un oficio al niño. Teniendo en cuenta los deseos del niño y de los padres, y los informes del médico y del pedagogo, se manda el niño al centro de orientación profesional, con sede en Viena (Berufsberatung). En esa institución se enseñan doce oficios, y una escuela profesional completa el aprendizaje con cursos técnicos.

Los grupos mismos, fuera de los oficios propiamente dichos, se forman según los caracteres psíquicos de la pubertad. Una de las características de esos grupos es que la dirección de los educadores se hace en ella de más en más flexible. Así es cómo se llega a ver grupos completamente autónomos, que eligen un director, un educador, un comité de dirección. Tienen tribunal y un club. Los buenos trabajadores reciben un peculio, y en caso de faltas graves, una parte de sus ganancias puede serles sacada de nuevo; por otra parte, deben pagar con su peculio los daños que puedan causar.

Cuando un joven, en el examen obligatorio después del aprendizaje de un oficio, es reconocido como suficientemente enmendado, se le proporciona trabajo. Sale correctamente vestido, y provisto de todas las herramientas necesarias en su profesión. Hasta los 20 años se halla bajo la vigilancia de la *Jugendamt*. Se calcula un 70 por 100 de éxitos.

Conclusiones.— Cuando se ha visitado las instituciones vienesas a favor de la infancia mórbida, se tiene la impresión de que el niño nervioso, retardado o difícil, en vez de ser un peso arrastrado por la sociedad, ocupa un lugar en sus rodajes y participa en su movimiento.

Según los informes que me fueron suministrados, no cabe duda de que la munici-

palidad de Viena, netamente socialista, hizo por la infancia un esfuerzo más grande que las demás partes de Austria. Ello se debe a razones políticas. Es evidente que el lujo, a veces muy grande, de ciertos establecimientos para los niños de las clases pobres deja adivinar ciertas intenciones de los dirigentes. Lo cierto es que una política que ofrece realizaciones tan completas, que con ellas queda poco menos que resuelto el problema de la infancia mórbida, exige que nos inclinemos.

Cuando se lee, grabada en las paredes de uno de esos establecimientos, esta profesión de fe: *Die Kinder haben ein Anrecht auf Fürsorge und die Gesellschaft ist ihr Sachverwalter* (Los niños tienen derecho a la asistencia y ésta incumbe a la sociedad); o bien esta otra divisa: «Quien construye palacios para los niños derriba las murallas de las cárceles»; o cuando se ve, según nos ha informado la señora Spitzer, esto escrito en un pizarrón de la escuela de Purkersdorf:

Las aves que no cantan,
Las campanas que no tañen,
Los niños que no ríen
¿Qué significan?

se tiene netamente la impresión de que la dicha del niño es, ante todo, la preocupación del sociólogo, del educador, del psiquiatra, y que el mejoramiento moral y la formación práctica del adolescente dictan sus más nobles esfuerzos. A este título, bien merece Viena ser llamada la capital de la infancia y de la adolescencia.

(*La Vanguardia*, de Buenos Aires)

LA REFORMA DE LA ESCUELA EN ALEMANIA (1)

por M. Boelitz,

Ex ministro de Educación en Prusia.

(Conclusión.)

En este lugar quisiera hacer algunas observaciones sobre *la educación de la mujer* en Alemania. Ya antes de la guerra las mujeres tenían el derecho de ingresar

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

en las Universidades alemanas; pero el camino que conducía a ellas no era sencillo para la mujer; sólo existían unos pocos establecimientos, dirigidos por particulares, que preparaban a la mujer para la Universidad.

Después de la guerra, casi todos los Liceos de niñas han sido transformados en Liceos de nueve años, con dos lenguas modernas, idénticos a los similares de hombres y en que las mujeres pueden recibirse de bachilleres.

A pesar de la aceptación que encontraron estas escuelas, el tanto por ciento de mujeres que estudian es *muy reducido*. Como se ve, el objeto principal de estos Liceos consiste *en dar a las mujeres una educación equivalente a la de los varones*, sin pretensión de obtener un título profesional.

La coeducación general no existe en Alemania, excepción hecha de algunas escuelas primarias. Yo, personalmente, me opuse a la implantación general de la coeducación. Los motivos no fueron de índole moral, sino psicopedagógicos, pues la experiencia nos ha demostrado que la curva del desarrollo de ambos sexos es muy diferente, y sería de temer que la coeducación perjudicara el desarrollo de uno de ellos.

Considerando en todas sus ramificaciones este vasto sistema educativo, podría parecer que está en pugna con la escuela única. Conviene por eso que estudiemos con esmero el concepto de la escuela única. *Veamos en qué consiste y a qué tiende.*

Al analizar el concepto de «la Escuela Única» en su idea y en su forma de evolución histórica, vemos que contiene un pensamiento doble: en primer lugar, un *principio de organización*, y en segundo, un *principio determinado de educación*.

Consideremos primeramente «la Escuela Única» como expresión de un *principio de organización*, en el que predomina sensiblemente el deseo social de que, al menos en sus primeros años, *todos los niños de una misma nación visiten igual escuela*. Ya antes de la guerra se notaron

tendencias democráticas en la instrucción pública alemana, encaminadas a abolir las escuelas exclusivas para ciertas clases sociales y ciertos privilegios especiales. Así, se pidió muy a menudo, antes de la guerra y repetidas veces impetuosamente, la desaparición de la llamada *Vorschule*, es decir, de una escuela especial de tres cursos que preparaba a alumnos para las escuelas de segunda enseñanza y que para la admisión exigía el pago de ciertas matrículas, mientras que la escuela popular era gratuita y estaba destinada a los demás alumnos.

Estas *Vorschulen* dependían en parte de escuelas de segunda enseñanza, sobre todo para la juventud femenina. También las había de particulares. Ya antes del año 14 se oía, sobre todo en reuniones de maestros de primera enseñanza, que muy a menudo acababan con gran excitación, que la *Vorschule*, siendo la escuela de una clase social privilegiada, no correspondía al espíritu de un Estado constitucional y civilizado. Los niños de una misma nación debían, al menos durante el trascurso de algunos años, tener juntos una misma enseñanza. Esta petición se hacía sobre todo bajo la divisa de «una nación y una escuela», y se lamentaba vivamente el que los niños, desde sus primeros años de la infancia, fuesen separados según la fortuna de sus padres.

Además, se pedía, por motivos sociales, el cultivo de inteligencias privilegiadas de la clase baja que visitaban la escuela primaria y que se les diese la posibilidad de pasar más tarde a la de segunda enseñanza, y, por fin, que se concediesen toda clase de facilidades a alumnos prominentes de la clase obrera para que pudiesen visitar las Universidades.

Si tomamos en consideración estas dos peticiones sociales, vemos que la «Escuela Única» debe solucionar dos problemas: en primer lugar, el establecimiento de la escuela común sobre una escuela fundamental con anchas miras, con asistencia obligatoria y enseñanza gratuita, en la que no se hace ninguna diferencia entre rico y pobre, y además, tiene que haber agregado

a todo este sistema de instrucción una cantidad de instituciones gracias a las cuales les sea posible a los hijos de las clases necesitadas pasar de la escuela común a la de segunda enseñanza, y hasta el ascenso a la Universidad. A estas dos peticiones debe añadirse una tercera, de carácter general y evidente: la disposición de suficientes recursos públicos para subsidios destinados a esta enseñanza y educación, que no deberán ser considerados como una merced, sino como una obligación moral y jurídica del Estado.

Al lado de estas demandas sociales, que pueden ser fácilmente satisfechas mediante los correspondientes cambios en la organización, se pidieron otros cambios en las escuelas, que debían dar al plan de enseñanza *una estructura psicológico-pedagógica*; es decir, cada alumno sólo debe visitar aquella escuela que corresponda a sus aptitudes, facultades e inclinaciones, una vez cursados los cuatro primeros años, o sea el primer ciclo de la enseñanza primaria.

Al hablar así, pensamos en subdividir la juventud en diferentes grupos, diferenciando niños con aptitudes prácticas de otros con inclinaciones especulativas; alumnos con facultades matemático-científicas de otros de talento filológico, etc. Es errónea la creencia de que la «Escuela Unica» es una unidad esquemática; al contrario, denominamos «Escuela Unica» la escuela de las aptitudes diferenciadas y que se debe organizar de tal manera que la diferente disposición de los alumnos para ciertos ramos culturales sea cuidada en diferentes escuelas.

Estas dos demandas de una reorganización de toda la instrucción pública alemana se elevaron al Poder público con gran ímpetu al terminar la guerra. Es natural que las peticiones sociales provenían de los partidos de la izquierda, mientras que los anhelos de psicologización de la organización de la enseñanza por medio de un minucioso plan de estudios de la «Escuela Unica» era el ideal de los pedagogos. No se puede negar que tanto las peticiones sociales como las psicólogo-pedagógicas

tienen un fondo de verdad que debe ser reconocido. *Pero estas dos peticiones no agotan aún la esencia de la «Escuela Unica».* Tampoco hacen posible la realización del pensamiento de la «Escuela Unica» para toda la nación, ya que sólo las ciudades importantes tienen un sistema de instrucción ramificado, que permite el traspaso de un alumno de una clase de escuela a otra, con el fin de instruirle en el ramo por el que muestra predilección, mientras que así quedarían excluidos de los beneficios de la «Escuela Unica» los muchachos de las pequeñas poblaciones y de los pueblos. *De esto se deriva la imposibilidad de basar el concepto de la «Escuela Unica» sobre el principio de la organización.*

La idea fundamental de la «Escuela Unica» alemana no es, en primer lugar, el principio de una organización *exterior*, sino que es una necesidad *interior que se funda en los deseos de crear aquella unidad de educación del pueblo alemán, que tan sensiblemente falta hasta ahora.* La «Escuela Unica» es la latente expresión de los anhelos de nuestra época, que consisten en vencer la tirantez que hay dentro de la vida de nuestro pueblo y en crear un *mundo común de ideas*, es decir, *una verdadera educación nacional alemana.* *Hay potentes fuerzas centrífugas que, tanto hoy día como en el pasado, han frenado estas aspiraciones, y que se fundan en diversidad de los caracteres regionales en nuestro mismo pueblo y en los contrastes en el campo político, religioso y social.* Pero, no obstante, *tiene que volverse a predicar siempre la idea de una educación armónica centralizada para nuestro pueblo, y hay que tratar de llevarla a la práctica.*

A pesar del floreciente estado de nuestra instrucción pública antes de la guerra, y de que muchos países nos envidiaban, no podemos negar que le faltaba algo muy importante, que es aquella educación de la que *Fichte* ha dicho que debía «soldar a los alemanes para que formasen una gran unidad», es decir, *una verdadera unidad de educación*, que es el solo fundamento

sobre el que se puede edificar la «Escuela Unica». El pueblo alemán está dividido socialmente, es despedazado por las diferentes confesiones religiosas; además, una gran desunión entre la gente culta y la inculta nos ha perjudicado inmensamente. Si logramos edificar toda la instrucción pública, es decir, la «Escuela Unica», con todas sus diferenciaciones, sobre principios comunes, aproximando así todos los miembros de nuestro pueblo, entonces hemos puesto base definitiva a la unidad de nuestra nación.

Si interpretamos la «Escuela Unica» en este sentido, vemos que su primera tarea consiste en *disminuir el fuerte contraste entre las escuelas de primera y de segunda enseñanza, fusionándolas para que formen una unión orgánica y dándoles como esencia de su enseñanza los bienes culturales alemanes*. Esto acabamos de hacer en nuestro Estado, reformando la enseñanza. Así, la escuela de primera enseñanza y la de segunda enseñanza *no se diferencian por su especie, sino por su grado*. Tanto en la una como en la otra, son los bienes culturales de un gran pasado común los que tienen que hacer de nuestra juventud hombres con sentimientos históricos; en los dos centros son las mismas potencias culturales, que en otros tiempos formaron el carácter alemán, las que tienen que ser el centro de toda enseñanza.

Las dos escuelas tienen la misma tarea: la de formar hombres con verdaderos sentimientos alemanes. Tiene que desaparecer el orgullo de que en las escuelas primarias sólo se enseñan rudimentos de leer, escribir y aritmética, mientras que en las de segunda enseñanza hay una educación mucho más elevada. *Repito que ahora ya no se diferencian por su especie, sino por su grado. Las dos escuelas quieren lo mismo: educar a nuestra juventud, para que en el día de mañana hombres y mujeres sean buenos ciudadanos del Estado alemán y que con sus medios tengan la fuerza de servir al pueblo y a la nación*. Es natural que los caminos sean diferentes. En la escuela pública,

nuestros jóvenes adquirirán los bienes culturales que hemos heredado de nuestra historia, también del cristianismo y de la antigüedad, inconscientemente, y sin llegar a profundizar las cuestiones. En la escuela secundaria encontramos los mismos bienes culturales en el centro de toda educación; pero con la posibilidad de aumentar su valor, dándole claridad científica.

Cuando, de acuerdo con la Constitución de Weimar, creamos en Alemania la escuela única, fué nuestra principal preocupación la de no dejarnos dominar por la psicosis de considerar la verdadera esencia de la escuela única en una organización elaborada hasta en el menor detalle, pero meramente exterior. Había que acentuar, por el contrario, la idea de que la escuela única es un principio de formación y educación de la totalidad de la juventud alemana, acentuarlo fuertemente y conscientemente y colocar como centro de todo movimiento el ideal de formación común para todos los alemanes.

Esta tarea la ha cumplido Prusia, y pudo cumplirla con el más completo respeto para las instituciones existentes, por medio de la unión espiritual más íntima de todas las escuelas entre sí. La realizó *consiguiendo* que todas ellas tendieran a un fin único y común: la formación del hombre alemán; *consiguiendo* que todas ellas fueran movidas por un mismo espíritu: el espíritu de un amor patrio verdadero, y formó así esa escuela única que no es la expresión de una unidad ya existente, sino que tiende a alcanzar en un tiempo venidero ese fin grande que nos alumbró como una antorcha: el de fundir nuestra nación alemana en una unidad por una educación verdaderamente nacional.

El segundo pensamiento, que ha sido de una importancia fundamental para la reforma de nuestra educación pública, ya está señalado en las últimas indicaciones que acabo de hacer. Nuestra escuela ha de ser, en primer término, *escuela de educación*; ha de tratar de transformar al individuo en una *personalidad*, y solucionar la elevada tarea de la educación del carácter del joven. Ella ha de educar al alumno

para la *comunidad* y comunicarle ese espíritu verdaderamente social que debe existir y obrar para que un Estado que descansa sobre base democrática pueda cumplir su alta misión.

Y debe crear, finalmente, por medio de ambas cosas, tanto en la formación del carácter del individuo como en su educación para la comunidad, ese entusiasmo, esa completa entrega de sí mismo en aras del Estado, que convierta al individuo en el *zoon politicon*, en la legítima entidad política que trasforma a la familia en la *célula* del Estado, que coloca a la comunidad y a todas las organizaciones al servicio del Estado, y que esté poseído del más elevado de todos los pensamientos: *la entrega del individuo al Estado*, que representa la única forma vital de nuestra vida nacional, y que puede exigir de nosotros todos los sacrificios.

Si queremos, en primer lugar, educar a nuestra juventud y trasformarla en caracteres, debemos darnos cuenta clara de que el hombre no se compone sólo de inteligencia... *También el mundo de los sentimientos y de la voluntad ha de ser forjado y desarrollado por la escuela y por la verdadera educación.* Así lo hemos expresado en nuestra reforma en Prusia, en las «líneas directrices», tanto para las escuelas primarias como para las de enseñanza superior; que el fin de la educación *ha de consistir en desarrollar al individuo para convertirlo en un hombre armónico.* Estas ideas fundamentales no han sido aprobadas por una ley, sino por un decreto del Ministerio de Instrucción pública, el que tuvo que pedir previamente el consentimiento de la Dieta.

Toda educación verdadera debe procurar, a nuestro modo de ver, una justa *proporción entre una educación puramente intelectual, una sana educación física y el desarrollo de todas aquellas fuerzas de la fantasía que distinguen al hombre artista.* Este equilibrio sólo puede alcanzarse cuando la escuela se opone a toda *exageración*, lo que, desgraciadamente, se encuentra en todos los campos, y para lograr alcanzar la síntesis que corres-

ponde a todas las exigencias en el ideal del hombre verdaderamente armónico. Así, somos hoy día contrarios convencidos de un intelectualismo exagerado, que creía antes formar verdaderas personalidades, inculcando al joven la mayor cantidad posible de materias del saber. De ahí que hemos trasformado la «escuela de aprendizaje» en una «escuela de vida», colocando ante los ojos de los profesores ese fin supremo de una misión elevada y preciosa: de no ser «profesores» en el sentido estrecho, sino maestros, educadores del alma humana, cuyo entusiasmo ha de consistir en formar a los jóvenes de tal manera que sean portadores de luz y de las grandes ideas de la Humanidad.

Estamos convencidos hace tiempo que no es la suma de lo aprendido de memoria —como, por ejemplo, el dominio de cinco idiomas extranjeros— lo que constituye una persona educada. Nuestro fin es que los jóvenes se posesionen, por esfuerzo y trabajo propio, de todo aquello que deben saber, y sólo guiados por profesores competentes.

En este sentido ha influido hondamente sobre nosotros el pensamiento moderno de la *escuela productiva*, de la *escuela de trabajo*, en el sentido del pedagogo alemán Kerschensteiner, al que se conoce y aprecia también en este país. Enseñamos a nuestros alumnos todo lo que deben saber, deben conocerlo por esfuerzo *propio*.

Mucho más importante que la facultad de reproducir cosas aprendidas de memoria nos parece la fuerza de producir, es decir, partiendo desde la intuición externa, elevarse lentamente de lo concreto a lo abstracto, y sólo después de adquirir el arte del raciocinio y del pensamiento estrictamente lógico. El representar clara y distintamente cosas vividas nos parece más importante aún que copiar grandes modelos. El pensar correctamente un problema, el encontrar por sí solo los antecedentes para su solución, y dar una respuesta con un juicio propio, es para nosotros más importante que repetir lo que otros han vivido o han pensado antes de nosotros. *En este punto reside la variación*

esencial que ha experimentado la pedagogía alemana en los últimos años. Hemos pasado por una evolución de la escuela de reproducir a la escuela de producción.

El desarrollo de la inteligencia en el sentido de un trabajo productivo espontáneo ha desalojado los métodos que hasta ahora estaban en primer término. Seguramente, es necesario que se domine también un amplio campo del saber, pues sin el conocimiento de detalles es imposible una vista de conjunto.

Un idioma extranjero sólo se aprende cuando se dominan con seguridad los elementos de la lengua.

Para la comprensión de problemas de matemáticas es necesario el conocimiento exacto de los fundamentos, y el que quiera investigar la historia de los pueblos no podrá hacerlo si no tiene noción de los hechos históricos más importantes. Pero más importante que la sucesión de miles de elementos, más importante que la comprensión de mil datos de historia, es la *facultad* que debemos desarrollar en la cabeza y en el corazón de nuestra juventud, *de reunir elementos en síntesis y por iniciativa propia, de penetrar el espíritu del idioma, de comprender en su fuero interno los problemas matemáticos y tener comprensión de las grandes relaciones de la vida histórica.*

El desatar todas estas facultades en las cabezas de nuestra juventud es la misión de verdadera pedagogía. Por eso, hace pocos años, hemos introducido una *reforma en nuestros bachilleratos*, que consiste en que el joven, después del tiempo reglamentario de preparación en la escuela de segunda enseñanza, debe acreditar que es capaz de pensar independientemente y comprender que el juicio es más importante que la suma de saber repetido en forma meramente exterior.

Naturalmente, esta madurez no se puede establecer y apreciar en un examen de pocas horas. Hemos reformado por eso el bachillerato en el sentido de apreciar la madurez del joven, sobre la base de su eficiencia durante los dos últimos años de

colegio, y en seguida sobre la base de un examen escrito y otro oral, en los cuales se le da la oportunidad de mostrar sus conocimientos y aptitudes en el sentido ya expresado.

De esta manera, nuestro examen de madurez es un examen final, y no un examen de admisión para la Universidad. Alemania sostiene el punto de vista de que los establecimientos de enseñanza superior no son solamente escuelas preparatorias para la Universidad, sino que, ante todo, *han de ser directivas las fuerzas que son necesarias, cuando se quiere dirigir efectivamente a un pueblo.*

Por eso podemos anotar en Alemania el hecho satisfactorio de que hoy día más del 50 por 100 de los alumnos que han cursado las escuelas de segunda enseñanza no van a la Universidad, sino que ingresan en la vida comercial e industrial. Y esto, porque estamos convencidos de que un recargo demasiado fuerte de las profesiones puramente científicas crea, finalmente, un proletariado científico, que no es deseable desde el punto de vista social, ni desde el económico, ni desde el de la política del Estado.

Debemos por eso tratar, por todos los medios, de reconstruir otra vez esa *capa de nuestro pueblo* que llamamos en Alemania *la sana clase media*, que ha sido la más fuerte portadora de cultura de nuestra nación, pues de ella han surgido los mayores directores del pueblo.

Quien conozca los nombres de nuestros grandes industriales, quien haga desfilar ante la visión de su espíritu nuestras notabilidades científicas, quien medite de dónde han salido los verdaderos guías de nuestro pueblo, me dará razón cuando digo *que ha salido preferentemente de aquellas capas sociales que la guerra ha destruído, desgraciadamente, y cuya reconstrucción ha de ser la labor principal de una sabia política cultural y de Estado.*

Existe, por eso, unanimidad en los directores de nuestro pueblo respecto a que nuestra escuela total ha de ser una escuela de *educación*, que eduque en primer lugar para la vida y para los problemas de la

vida, que convierta al hombre en una personalidad segura, de pensamiento claro y que esté resuelta a trabajar con todas las fuerzas a su alcance en la reconstrucción de nuestra patria.

Todos estos fines tratamos de realizarlos por medio de la escuela del trabajo. Esa enseñanza del trabajo tiene, como ya os he expuesto, poca relación con el trabajo manual: aquí, la palabra trabajo tanto se puede referir a un trabajo manual como al espiritual. Eso no impide que la escuela moderna se ocupe mucho más que antes de los *trabajos manuales*. La pedagogía alemana llama a esto «enseñanza de habilidad manual». Ella quiere ejercitar la mano, cuidar la imaginación y así desviarla de una educación espiritual exagerada. Esta es la razón por la cual ya hay varias escuelas, talleres también de primera enseñanza como de segunda enseñanza, en que los alumnos practican como carpinteros y hojalateros y así conocen los beneficios del trabajo manual.

En las clases de matemática — sobre todo en las de Ciencias Naturales — se obliga a los discípulos en gran manera a animar las clases, haciéndoles construir modelos y a ejercitar sus manos y su vista en excursiones científicas. La pedagogía parte del principio de que conceptos sin ayuda de la objetivación son vacíos, y que sólo valen aquellos conocimientos que el alumno ha adquirido por trabajo propio.

Este principio forma la base de toda educación de la juventud alemana. De ahí que atribuyamos la mayor importancia a los *Kindergarten*. La enseñanza en ellos está basada en los métodos activos, o sea en los trabajos manuales efectuados por los mismos niños. El primer ciclo de la escuela primaria puede ser considerado como una continuación directa del *Kindergarten*. Los *Kindergarten* alemanes dan preferencia a los métodos de Froebel, rechazando el sistema de la Sra. Montessori, el cual, en nuestra opinión, está caracterizado por un desarrollo prematuro del intelecto del niño. Para nosotros, el desarrollo de la fantasía por medio del juego y de los valores sentimentales se debe formar a

base de un desarrollo lento y no precipitado.

Si para la verdadera personalidad se requiere no sólo el perfeccionamiento de la inteligencia, la escuela tiene la obligación de contribuir también con éxito al desarrollo de las *fuerzas de la voluntad* y de la *fantasía*.

La voluntad de nuestra juventud debe fortalecerse en la escuela y de la manera más decidida. Por un lado, consiste este fortalecimiento en que nuestra juventud reconoce siempre que las leyes de la vida escolar son normas a las que se somete voluntariamente.

Nuestra educación cívica en la escuela no consiste, por eso, en comunicar solamente conocimientos acerca de la vida del Estado, sino en la totalidad de educación que la juventud recibe dentro de su curso y dentro de todo el conjunto de vida del colegio. La escuela debe proponerse el fin de llevar a nuestra juventud de la heteronomía a la autonomía, y el joven como la niña, al abandonar la escuela, deben ser, dentro de lo posible, personalidades morales que, formadas por la vida de conjunto dentro de la escuela, sepan tomar resoluciones a su albedrío y obrar con libertad. Esto se consigue haciendo que los alumnos elijan alumnos de confianza, que establezcan la comunicación constante entre el curso y el profesorado, haciendo que administren por sí mismos gran parte de sus asuntos, dándoles el derecho de decidir con sus profesores problemas de importancia común y someterse después libremente a estos acuerdos, que no les han sido impuestos en forma autoritaria, sino por los que ellos mismos han elegido.

Ante todo, debe existir, *al lado de esta educación, una fuerte educación física de la juventud, que, además de robustecer el cuerpo, intensifique la fuerza de voluntad y la energía*. Como sabéis, resalta por el momento entre nosotros la intensa participación de nuestra juventud en el campo de los ejercicios corporales. Nuestros jóvenes hacen gimnasia en forma ejemplar, ya en asociaciones o individualmente; ellos cultivan deportes sanos. Ante

todo, la natación, el remo, el excursionismo, mientras que el foot-ball queda siempre más abandonado. El fin de una educación física provechosa es, según nuestra opinión, cultivar el deporte no por sí mismo, sino incluirlo en forma inteligente dentro de la totalidad de la educación. La escuela es responsable de que el cuerpo no sufra por un exceso de deporte, y que no se despierten otros instintos que no sean las fuerzas nobles de la seguridad en perseguir un fin, de la energía y la tenacidad. Hemos hecho la observación de que, por medio de un deporte sano, se tonifican también las fuerzas espirituales, que son de la mayor importancia en el desarrollo de cada hombre. El sentimiento de la fuerza vital, el sentimiento de la alegría por lo alcanzado a fuerza de lucha, aumenta toda la energía espiritual del hombre y contribuye a alcanzar esa armonía que nosotros hemos considerado como el fin más alto de la educación del hombre.

Por eso no hemos descuidado tampoco aquellas fuerzas que nos han sido donadas como un coloquio generoso: *las fuerzas últimas y más profundas de la vida sentimental y de la fantasía*.

De ahí que la clase de religión, que, según la Constitución de Weimar, es ramo ordinario dentro de todas las escuelas alemanas, considere como su fin penetrar hasta las fuentes íntimas de las fuerzas del individuo y de la sociedad, dar a conocer al individuo la doctrina profunda y sublime de la Iglesia cristiana y despertar en él ese sentimiento de dependencia absoluta de la divinidad. Se le ha de guiar, según la expresión de Goethe, «*hacia esa admiración natural, a ese amor por lo que está encima de nosotros y lo que está al lado nuestro*». Según nuestra opinión, pertenece a la esencia de la personalidad ese crecimiento hacia la profundidad, que es favorecido justamente por la atmósfera religiosa, en la que vive nuestra juventud.

También las demás fuerzas de la fantasía se hacen vivir en nuestra enseñanza. *La enseñanza del dibujo* se ha llevado desde la sencilla habilidad manual del dibujo hasta la consideración sistemática del

arte y la historia del arte. El que no sea capaz de dibujar debe, por lo menos, aprender a abrir los ojos para ver la belleza de la Naturaleza y de todo aquello que los grandes maestros de todos los pueblos han creado antes de nosotros.

De esta manera se trata de conseguir que también esta parte de la enseñanza se convierta en una fuente de alegría que ha de reinar en muchas escuelas, lo mismo que *la enseñanza del canto*, que, por la reforma, se ha elevado, de enseñanza de canto a enseñanza de música. Damos, sobre todo, la mayor importancia al cultivo del canto coral, porque sabemos cómo la canción hace nacer la alegría interior y tonifica todo el ánimo del hombre. Las canciones que nuestra juventud canta en la escuela han de acompañarla durante toda la vida: en su casa, que ha de resonar con sus voces juveniles, en sus excursiones a través de nuestra bella Naturaleza, y hasta en las horas más duras y serias de la vida. Así conseguimos de esta manera desatar todas esas fuerzas encadenadas dentro del hombre y hacerlas desplegarse bellamente —inteligencia, fantasía, sentimiento y voluntad—, y alcanzaremos tal vez, por nuestra educación, el ideal último y más elevado que Goethe ha expresado con las palabras: «*La felicidad suprema de hijos terrenales es la personalidad.*»

Señores Diputados: Os he esbozado, a grandes rasgos, las bases y las ideas fundamentales de la reforma educativa en Alemania. Dos cosas deben haber llamado vuestra atención: primero, que la labor legislativa en la obra de la reforma en Alemania sólo son algunas ideas fundamentales que se han establecido por la ley; así, por ejemplo, la duración de ocho años de la escuela de primera enseñanza; el problema del carácter religioso de la escuela primaria, y el problema de la educación cívica, tal como la exige expresamente la Constitución de Weimar. Todo lo demás se dispone entre nosotros por decretos o circulares de la Administración de enseñanza, que necesitan, sí, una aprobación, aun cuando sea tácita, del Parlamento.

Por otra parte, habréis observado que

en nuestra reforma educativa nos han interesado, sobre todo, las ideas que han de convertirse en acciones para la formación de las generaciones venideras. Tales pensamientos e ideas no se pueden fijar por leyes; deben ir naciendo de personalidades vivas, de profesores y profesoras que están posesionados interiormente y conmovidos en lo más hondo por lo sagrado de su misión; de maestros de nuestra juventud, hay que convertirlos en hombres firmes interiormente, personalidades armónicas que amen a su patria sobre todo y estén resueltos a entregarse por entero a los grandes trabajos de la reconstrucción de nuestro pueblo.

Es comprensible que en tiempos de revolución se haya notado cierta inquietud política entre nuestros profesores. De ahí que uno de los fines principales que he perseguido ha sido el *de alejar al profesorado de preocupaciones políticas*. Es seguro que bajo todo concepto la política es inadmisibles dentro del colegio. Sobre cada escuela debiera flotar en forma invisible este lema educador: «*Descansa tus pies, porque el suelo que pisas es sagrado.*»

Hemos dado, pues, importancia esencial a que los profesores se formen de tal manera, que sean capaces de afrontar estas tareas. Yo veo el principio y el fin de toda reforma educativa en el problema de la formación del profesorado.

Seguramente, sería para nosotros mucho más fácil realizar esta educación de las fuerzas morales de nuestro pueblo, si contáramos con todos los medios para dotar la enseñanza, tanto interior como exteriormente, como deseábamos: reducir el número de alumnos de cada curso, dar al profesorado una situación económica que lo coloque en condiciones de trabajar con la mayor alegría en las labores de la educación, dotar los establecimientos de material de enseñanza modelo, crear plazas de juegos y canchas de deportes en las que los jóvenes puedan moverse a gusto. Pero las consecuencias de un tratado de paz terrible nos tienen atados y no nos dan la posibilidad de poder realizar el desarrollo que anhelamos. A pesar de todo no *desfa-*

llecemos en nuestro trabajo. Tenemos un gran ejemplo en la historia de nuestro propio pueblo. Cuando, hace 100 años, sucumbió en las guerras napoleónicas, nuestros jefes supieron aprovechar el momento de angustia e indicaron en discursos, que fueron como llamaradas, dirigidos a la nación alemana, que el pueblo, después de la pérdida de valores nacionales, debía guardar con pasión redoblada los valores espirituales que le restaban.

Fué en el período más premioso cuando el Rey de Prusia creó la Universidad de Berlín. Fué en los tiempos de la más profunda humillación cuando el gran filósofo Fichte habló a la juventud alemana y le dijo: «*Depende de vosotros ser el fin o el principio de una nueva era*». Las palabras de Fichte siguen resonando hoy día en nuestro corazón, y está creciendo una generación profundamente penetrada de la verdad de un pensamiento: *Que el resurgimiento de nuestra Patria es sólo posible sobre la base de la moralidad.*

PROGRAMAS ESCOLARES

E INSTRUCCIONES DIDÁCTICAS DE FRANCIA E ITALIA (1)

por Lorenzo Luzuriaga,

Inspector adscrito al Museo Pedagógico.

(Continuación.)

Instrucción moral y cívica.

Las instrucciones de 1887 contienen sobre el objeto y el método de la enseñanza moral en la escuela primaria páginas que han llegado a ser clásicas. Lejos de quererlas borrar, las ofrecemos de nuevo a la meditación de los maestros:

I.— OBJETO DE LA ENSEÑANZA MORAL.

«*Fin y caracteres esenciales de esta enseñanza.*—La enseñanza moral está destinada a completar, a unir, a elevar, a ennoblecir todas las enseñanzas de la escuela. Mientras que los demás estudios desarrollan cada uno un orden especial de ap-

(1) Véase el número anterior del *BOLETÍN*.

titudes y de conocimientos útiles, éste tiende a desarrollar en el hombre el hombre mismo, es decir, un corazón, una inteligencia, una conciencia.

»Por esto mismo, la enseñanza moral se mueve en otra atmósfera que el resto de la enseñanza. La fuerza de la educación moral depende mucho menos de la precisión y de la relación lógica de las verdades enseñadas que de la intensidad del sentimiento, de la vivacidad de las impresiones y del calor comunicativo de la convicción. Esta educación no tiene por fin hacer saber, sino hacer querer; conmueve más que demuestra; debiendo actuar sobre el ser sensible, procede más del corazón que del razonamiento; no trata de analizar todas las razones del acto moral; aspira, sobre todo, a producirlo, a repetirlo, a hacer de él un hábito que gobierne la vida. En la escuela primaria, sobre todo, esto no constituye una ciencia, sino un arte: el arte de inclinar la voluntad libre hacia el bien.

»*Papel del maestro en esta enseñanza.*—El maestro está encargado de esta parte de la educación, al mismo tiempo que de las otras, como representante de la sociedad; la sociedad laica y democrática tiene, en efecto, el interés más directo en que todos sus miembros estén iniciados pronto y por lecciones imborrables en el sentimiento de su dignidad y en un sentimiento no menos profundo de su deber y de su responsabilidad personal.

»Para alcanzar este fin, el maestro no tiene que enseñar en toda su extensión una moral teórica seguida de una moral práctica, como si se dirigiera a niños desprovistos de toda noción previa del bien y del mal: la inmensa mayoría llega a él, por el contrario, habiendo ya recibido o recibiendo una enseñanza religiosa que les familiariza con la idea de un Dios autor del universo y padre de los hombres, con las tradiciones, las creencias, las prácticas de un culto cristiano o israelita; por medio de este culto y bajo las formas que le son particulares, han recibido ya las nociones fundamentales de la moral eterna y universal; pero estas nociones se hallan todavía en

ellos en el estado de germen naciente y frágil; no han penetrado profundamente en ellos mismos; son fugitivas y confusas, más bien entrevistas que poseídas; confiadas a la memoria más que a la conciencia, apenas ejercitada todavía. Esperan ser maduras y desarrolladas por una cultura conveniente. Esta cultura es la que el maestro va a darles.

»Su misión está, pues, bien delimitada; consiste en fortificar, en arraigar en el alma de sus alumnos, para toda su vida, haciéndoles pasar a la práctica cotidiana, estas nociones esenciales de moralidad humana, comunes a todas las doctrinas y necesarias a todos los hombres civilizados. Puede cumplir esta misión sin tener que hacer personalmente adhesión ni oposición a ninguna de las diversas creencias confesionales, a las cuales se asocian sus alumnos e introducen los principios generales de la moral.

»El maestro toma a los niños tal como le llegan, con sus ideas y su lenguaje, con las creencias que reciben de sus familias, y no tiene otro cuidado que enseñarles a obtener de ellas lo que contienen de más valor desde el punto de vista social; es decir, los preceptos de una elevada moralidad.

»*Objeto propio y límites de esta enseñanza.*—La enseñanza moral laica se distingue de la enseñanza religiosa sin contradecirla. El maestro no sustituye ni al sacerdote ni al padre de familia; une sus esfuerzos a los suyos para hacer de cada niño un hombre honrado. Debe insistir en los deberes que acercan a los hombres y no en los dogmas que los dividen. Toda discusión teológica o filosófica le está manifiestamente prohibida, por el carácter mismo de sus funciones, por la edad de sus alumnos, por la confianza de las familias y del Estado: concentra todos sus esfuerzos en un problema de otra naturaleza, pero no menos difícil, por lo mismo que es exclusivamente práctico: lograr que todos estos niños hagan el aprendizaje efectivo de la vida moral.

»Más tarde, convertidos en ciudadanos, se separarán quizá por opiniones dogmáticas, pero al menos estarán de acuerdo en

la práctica para colocar el fin de la vida tan alto como sea posible, para tener el mismo horror por todo lo que es bajo y vil, la misma admiración por lo que es noble y generoso, la misma delicadeza en la apreciación del deber; para aspirar al perfeccionamiento moral, cualesquiera que sean los esfuerzos que ello cueste; para sentirse unidos en este culto general del bien, de lo bello y de lo verdadero, que es también una forma, y no la menos pura, del sentimiento religioso.

II.—MÉTODO.

»Que por su carácter, por su conducta, su lenguaje, sea el maestro mismo el más persuasivo de los ejemplos. En este orden de enseñanza, lo que no viene del corazón no irá al corazón. Un maestro que recite preceptos, que hable del deber sin convicción, sin calor, hace más que perder el tiempo: comete una falta; un curso de moral regular, pero frío, trivial y seco, no enseña la moral, porque no la hace amar. El más sencillo relato donde el niño pueda sorprender un acento de gravedad, una sola palabra sincera, vale más que una larga serie de lecciones mecánicas.

»Por otra parte —y apenas hay que formular esta prescripción—, el maestro deberá evitar como una mala acción todo lo que en su lenguaje o en su actitud puede herir las creencias religiosas de los niños confiados a sus cuidados, todo lo que pueda llevar la perturbación a su espíritu, todo lo que pueda traicionar por su parte hacia una opinión cualquiera una falta de respeto o de reserva.

»La única obligación que debe cumplir —y es compatible con el respeto a todas las creencias— es vigilar de una manera práctica y paternal el desarrollo moral de sus alumnos con la misma solicitud que pone en seguir sus progresos escolares: no debe creer haber cumplido su misión respecto a ninguno de ellos, si no hace por la educación del carácter tanto como por la de la inteligencia. A este precio solamente habrá merecido el título de *educador*, y la instrucción primaria, el nombre de *educación liberal*.»

Si después de haber releído este admirable trozo sintiéramos la tentación de formular una crítica, sería ésta: el autor no ha ido hasta el fin de su pensamiento; para él, la educación del carácter debe prevalecer sobre la de la inteligencia, y la educación moral debe desempeñar en la enseñanza primaria un papel preponderante. Tal es también nuestra opinión.

Este primado de la moral ha querido subrayarlo el nuevo plan de estudios, suprimiendo la distinción, bastante artificial, que establecía el antiguo entre la educación física (en la que se hacía entrar, por grado o por fuerza, los trabajos manuales), la educación intelectual y la educación moral. En la escuela primaria, ésta supera a aquéllas. La instrucción no tendría valor si no sirviera para formar juicio, y la cultura del juicio, como pensaba Descartes, es el mejor medio de cultivar la voluntad. En cuanto a la educación física, cuida del alma tanto como del cuerpo: la higiene es una virtud, y son cualidades de la voluntad la decisión, la energía, la persistencia, las que da una gimnasia bien comprendida; sin negar el papel propio del espíritu y del cuerpo, sin querer subordinarlo todo, en la educación intelectual y en la educación física, a la cultura moral, insistamos sobre los lazos que unen aquéllas a éste, y sobre el lugar eminente que debe ocupar en las preocupaciones del maestro la formación de las conciencias y de los caracteres.

La vida escolar le ofrece en todo momento ocasión de hacer practicar al niño las reglas de la moral.

Mientras el alumno es muy pequeño, en el curso preparatorio, por ejemplo, es menos sobre la voluntad que sobre los hábitos como puede ejercer su influencia. Como en la escuela maternal, de la cual conserva sus métodos, el maestro (o la maestra), a propósito de los diversos ejercicios de la clase, del recreo y, si hay lugar, de la cantina escolar, da a los niños buenos hábitos de limpieza, de orden, de exactitud, de cortesía; provoca el despertar de los buenos sentimientos, corrige sin brutalidad—porque son frágiles—los bro-

tes que tiendan a tomar una mala dirección.

En el curso elemental, esta práctica del bien se hace más consciente. Como lo recomiendan los programas de 1887, se debe tender a poner la moral en acción en la clase misma. El régimen de disciplina, fundado en la justicia, ofrece en todo momento ocasión para ello, pues los niños deben ser llamados a sentir y a apreciar la equidad de los actos realizados por el maestro en el gobierno de la clase. Es quizá más fácil ejercitar su sentido moral a propósito de los actos de su maestro que a propósito de los actos de sus camaradas; el fariseísmo es un sentimiento que no conviene despertar, y la máxima «no juzgarás» no tiene menos valor para el mundo de los niños que para el mundo de los adultos. Habrá que esforzarse en provocar en ellos la admiración más a menudo que el desprecio; formar su juicio moral a propósito de las buenas acciones más que al de las malas; invitarles a estimar el esfuerzo paciente y laborioso, la tenacidad en la lucha contra la desgracia, la franqueza, la rectitud, la bondad, más que complacerse en el espectáculo de los vicios y de las pasiones, aunque este espectáculo tenga que terminar con el castigo del malo. El mal es más contagioso que el bien; prohibir un acto malo es atraer sobre él la atención, es, por tanto, impulsar a realizarlo. Sepamos dar a los niños buenos hábitos: es el mejor medio de hacerles perder los malos.

Cuando el niño pasa al curso medio, su voluntad comienza a formarse; no se trata ya solamente de dirigir sus hábitos; hay que enseñarle a usar de su libertad. No solamente se continuará practicando una disciplina liberal, es decir, una disciplina que no deje ninguno de sus decretos sin justificación ante el espíritu de los niños, sino, por lo menos en ciertos momentos y en ciertos dominios de la actividad escolar, se autorizará el *selfgovernment*. A reserva de la aprobación del maestro, los alumnos serán llamados a regular ellos mismos, por un acuerdo concertado, ciertos detalles de su vida común; elegirán entre ellos a los que se encarguen de cumplir

las funciones menudas: los «agentes sanitarios» que deben velar por la aireación y la limpieza de los locales; los dignatarios de las «cooperativas», de las mutualidades escolares, de las sociedades de gimnasia o de tiro, de las sociedades de amigos del árbol o de los amigos de los pájaros, de las «ligas de bondad», de todas las asociaciones que se constituyen en las escuelas con autorización del maestro. Sin que la autoridad de éste pierda ninguno de sus derechos, se multiplicarán las circunstancias en que el niño tenga ocasión de tomar una decisión, sea por sí mismo, sea de acuerdo con sus camaradas; la educación de la voluntad individual y de la voluntad colectiva no podía comenzar antes, pero no es ya demasiado pronto para emprenderla. Será continuada del mismo modo durante los dos años del *curso superior*.

No contenta con favorecer las prácticas morales, la escuela primaria aspira a concentrar la atención de los alumnos, casi todos los días durante breves instantes, sobre las ideas y los sentimientos que deben dirigir su conducta. ¿En qué consiste esta enseñanza de la moral?

En el curso preparatorio, apenas si se puede hablar de una enseñanza. La lección, si se puede emplear esta palabra, no debe llevar consigo ni libros, ni cuadernos, ni exposiciones didácticas, ni resúmenes. El maestro se limita a despertar la conciencia del niño con relatos susceptibles de plantear pequeños problemas morales. Estos relatos pueden ser tomados de las fábulas y las leyendas, con tal que no presenten a los espíritus infantiles un mundo demasiado artificial. Pueden tomarse también de la historia. Se observará que en los nuevos programas la historia no figura en el curso preparatorio. No es un olvido. El Consejo superior ha estimado que los alumnos de este curso son demasiado pequeños para situar con precisión los sucesos en el tiempo. Pero ha pensado que la imagen de los héroes de todos los países y de todos los tiempos podría presentarse a estos niños durante las conversaciones de moral. Solamente se tomará la precaución de escoger héroes cuya virtud sencilla

pueda ser descrita sin alteración ante estos espíritus cándidos.

El programa del curso elemental no es más didáctico que el del curso preparatorio. A los relatos que le hacía el maestro, el niño une ahora, puesto que sabe leer, los que encuentra en su libro. Pero el cuarto de hora diario consagrado a la moral (1) sigue siendo una conversación más que una lección, una «elevación» del alma hacia el ideal, una exhortación a obrar bien, más que una disertación sobre el bien. Como en el curso preparatorio, no querríamos aquí libros ni cuadernos, exposiciones ni resúmenes. A lo más, se anotaría una máxima al fin de la conversación, para fijar el recuerdo de una emoción sentida, de una resolución tomada en común. Pero hay que escoger sólo máximas lapidarias, atractivas para la imaginación y que se imponen a la memoria, y no esas frases triviales y diluídas que se encuentran tan a menudo bajo el nombre de «máximas» en los manuales para uso de nuestros escolares.

En el curso medio, la enseñanza moral toma un carácter, si no más abstracto, al menos más intelectual. No se trata de llevar a los niños a reflexionar metódicamente «sobre las principales virtudes individuales y sobre los principales deberes de la vida social». No se dejará de observar que este programa es muy leve. El de 1887 era mucho más largo, no solamente enumeraba una decena de capítulos (I. El niño en familia. Deberes hacia los padres y los abuelos. Deberes de los hermanos y de las hermanas. Deberes hacia los servidores. El niño en la escuela. La Patria. II. Deberes hacia sí mismo. El cuerpo. Los bienes exteriores. El alma. Deberes hacia los demás hombres. Deberes hacia Dios), sino que distinguía en cada uno de estos artículos varios capítulos. Hemos indicado ya en nuestra introducción por qué motivos de orden general hemos abreviado los antiguos programas. Pero podrá preguntarse si en esta materia la abreviación no

es una alteración. Podrá preguntarse, por ejemplo, si, al dejar de mencionar expresamente los deberes hacia Dios, los autores del nuevo programa no han abandonado la actitud tomada sobre la cuestión por los fundadores de la escuela laica.

¿Cuál era esta actitud?

Consistía en recomendar al maestro evitara en esta materia toda discusión metafísica. «La inmensa mayoría de los niños llegan a él habiendo recibido ya o recibiendo una enseñanza religiosa que los familiariza con la idea de Dios, autor del universo y padre de los hombres». El maestro no tiene, pues, más que probar delante de estos niños la existencia de Dios, y no tiene que probarla más ante los hijos de los incrédulos. Por otra parte, «no está encargado de dar un curso *ex profeso* sobre la naturaleza y los atributos de Dios». Sobre estos problemas, el Estado no tiene derecho a imponer una solución. ¿A qué se reduce, pues, la enseñanza que debe dar el maestro público? A dos puntos: «Primero les enseña a no pronunciar ligeramente el nombre de Dios; asocia íntimamente en su espíritu a la idea de la causa primera un sentimiento de respeto y de veneración, y habitúa a cada uno de ellos a rodear del mismo respeto esta noción de Dios, aun cuando se presente a él bajo formas diferentes de la de su propia religión.

«En seguida, y sin ocuparse de las prescripciones especiales de las diversas comuniones, el maestro se esfuerza en hacer comprender y sentir al niño que el primer homenaje que debe a la divinidad es la obediencia a las leyes de Dios, tal como se las revela su conciencia y su razón.»

Estos consejos no han perdido nada de su discreción. Siguiéndolos, nuestros maestros y maestras tendrán cuidado de evitar todo lo que pudiera aparecer como una violación de la neutralidad, y no olvidarán que en estas materias la conciencia pública se ha hecho, desde hace 40 años, cada vez más escrupulosa.

Como el programa del curso medio, el del curso superior es en moral muy breve. Sin embargo, es más completo que el anti-

(1) Si se prefiere, se podrá dar esta enseñanza en cuatro sesiones de veinte minutos.

guo. Este no insistía apenas más que sobre la moral social. Siendo el curso superior aquel en que por la primera vez se bosqueja una teoría de los deberes, hemos pensado que la reflexión del niño debía ser dirigida a los principios de los deberes sociales. Sin duda, esta teoría de los deberes, esta reflexión sobre los principios, es todavía muy modesta. Estaría fuera de propósito invitar a niños de 12 años a escoger entre Epicuro y Zenón, entre Bentham y Kant. Pero se esforzará en coordinar las nociones morales, en mostrar que las unas se relacionan con las otras, y que, partiendo de ciertas ideas centrales, se puede percibir en su plan, más o menos explicadas, según su importancia relativa, los diversos fines de la actividad humana; se puede comenzar a establecer en la conciencia de los niños una tabla racional de los valores. Poco a poco, sea analizando la conciencia, sea profundizando las nociones de justicia y de solidaridad, se llegará a mostrar que la obligación moral se impone al hombre como una ley de su naturaleza individual y social; se hará reposar la moral enseñada en la escuela primaria sobre los principios más sólidos de nuestra constitución mental (1).

A la enseñanza de la moral, se une, en el curso superior, la de la *instrucción moral y cívica*. Mientras el antiguo plan de estudios preveía desde el curso elemental una iniciación en esta enseñanza, nosotros retrasamos en cuatro años su introducción en los programas. Si es verdad que ninguna enseñanza debe darse antes de ser deseada, la instrucción cívica debería quedar reservada para el momento en que los jóvenes, aproximándose a la mayoría de edad, van a tener que actuar como ciudadanos.

Si la educación de los adolescentes estuviera organizada, en los cursos postescolares, hechos obligatorios, es donde debería ser enseñada la instrucción cívica. Por lo menos, no la imponemos a niños de siete a 10 años. Limitémonos, si la oca-

sión se presenta para ello, a explicarles de una manera tan concreta como sea posible los términos tomados del lenguaje administrativo o político (ciudadano, soldado, municipio, cantón, provincia, alcaldía, gobierno civil, diputado, senador, ministro, república, etc.). En cambio, en el curso superior, durante las últimas clases que el niño seguirá antes de llegar a ser elector, se le deben dar noticias precisas sobre el mecanismo y el funcionamiento de nuestras instituciones.

Sin embargo, se tratará menos de describir los detalles del mecanismo que de mostrar sus principios. Por este motivo, la instrucción cívica, en vez de permanecer unida a la historia (de la cual estaba, en realidad, separada), ha sido unida por el nuevo plan a la enseñanza moral. Derechos y deberes de los ciudadanos, obligación escolar, obligación militar, obligación fiscal, sufragio universal, relaciones recíprocas de los Poderes públicos, organización de la justicia, de la asistencia social, todas estas cuestiones suscitan problemas morales. Sobre ideas morales, sobre las ideas de justicia y de solidaridad descansan las instituciones democráticas. Enseñar al niño lo que debe saber para desempeñar su papel de ciudadano es completar su educación moral.

Lectura.

En la escuela primaria, la enseñanza de la lectura sirve para dos fines. Pone en manos del niño uno de los dos instrumentos —el otro es la escritura— indispensables en toda educación escolar. Le da el medio de iniciarse en el conocimiento de la lengua y de la literatura francesas.

Al principio se aspira al primero de estos dos fines. El niño no puede aprender nada si no sabe leer; no aprende nada a gusto si no sabe leer fácilmente. Hay que darle lo más pronto posible el hábito de leer sin esfuerzo, y no se le puede dar este hábito sin multiplicar los ejercicios.

Por esto exigimos que, en el curso preparatorio, el niño consagre a la lectura la tercera parte de su tiempo, diez horas por semana, dos horas por día, o sea cuatro

(1) La enseñanza moral y cívica se dará en el curso superior en tres lecciones semanales de media hora.

sesiones de media hora: dos por la mañana y dos por la tarde.

No preconizamos ningún método: el mejor será aquel que dé los resultados más rápidos y más sólidos. Entre el método de deletreo y el método silábico o el método global, no hacemos ninguna selección; se realizan experiencias que serán las decisivas. Sin embargo, los procedimientos que nos parecen deber predominar son los que dirigen al niño a interesarse por esta tarea ingrata, que consiste en asociar sonidos y formas sin relación aparente. Por tanto, los que apelan a su necesidad de movimiento tienen las mayores posibilidades de ser más fecundos. Y tal es, probablemente, la razón del éxito del método fonomímico, a pesar de su carácter extraño. Lo esencial es que el niño tome placer por este aprendizaje difícil. Si lo toma, consagrándole el tiempo fijado por el nuevo programa, al cabo de tres meses sabrá leer, y al cabo del año sabrá leer corrientemente.

En el curso elemental, la tarea principal es aún preparar al niño para leer sin esfuerzo. Así, el número de los ejercicios de lectura es considerable. Ocupan siete horas en el empleo del tiempo de los niños, y si no ocupan más que seis y media en el de las niñas, es porque ha sido necesario reservar para los trabajos manuales de las niñas, es decir, para la costura, media hora más que para los de los niños. Además, el Consejo superior ha oído a testimonios autorizados declarar que las niñas llegan a leer con facilidad más pronto que los niños, y que, por consiguiente, la reducción operada en su horario de lectura no presentará para ellas inconvenientes demasiado graves.

Durante este período, el carácter esencial de la lectura es ser «corriente», y se guardará de detener demasiado a menudo su curso con preguntas o explicaciones. El niño está todavía demasiado preocupado con las dificultades que provienen de la complicación de las combinaciones de letras para encontrar placer en dilucidar el sentido de las palabras. Las preguntas que interrumpen su esfuerzo de desciframiento no son de naturaleza para darle el gusto de

la lectura. Y es este gusto el que, ante todo, hay que inculcarle. Sólo los términos más difíciles serán explicados. Y hay que desear que éstos sean raros.

Gracias al entrenamiento intensivo a que habrán estado sometidos durante tres años nuestros alumnos, poseerán, desde el comienzo del curso medio, el mecanismo de la lectura. Desde entonces se puede reducir el lugar de esta enseñanza en el empleo del tiempo: nosotros no la dejamos más que tres horas por semana. Es más aún que media hora por día de clase. Y si se reflexiona que el niño deberá leer, además de las lecciones de lectura, en la mayoría de las que se dedican a las demás disciplinas, no se juzgará excesiva esta reducción. Durante esas tres horas se continuará practicando la lectura corriente, pero se multiplicarán las preguntas y explicaciones relativas al sentido de las palabras, de las frases y de los trozos. No teniendo el niño que vencer los obstáculos debidos a las irregularidades de la ortografía, se puede y se debe llamar su atención sobre las relaciones de la idea y de la expresión. De estas relaciones es ahora de donde proceden las dificultades que le detienen; sería peligroso esperar más tiempo para resolver con él los menudos problemas de exégesis que se siente llevado a plantearse. Lejos de perturbar el placer que toma por la lectura, las cuestiones relativas al sentido de los detalles y al conjunto, son a propósito para aumentarlo. Por tanto, se puede exigir de él que pruebe, por su manera de leer, que comprende lo que lee. La lectura se hace «expresiva». Esta palabra no aparecía en el antiguo plan de estudios más que en el curso superior; pero al aumentar el lugar de la lectura en el curso preparatorio y en el curso elemental, esperamos en este respecto ganar dos años. Desde el comienzo del curso medio, a los nueve años, es cuando el alumno debe leer con expresión.

Desde este momento, la lección de lectura es una lección de lengua francesa. En el curso superior se convertirá en una modesta lección de literatura. Las explicaciones dadas al niño no se referirán ya sola-

mente al sentido, deberán «tender a hacer sentir la belleza de los trozos». Muy simplemente, el maestro despertará el sentido literario, hará percibir las diferencias que existen entre las expresiones escogidas por grandes escritores y las que vendrían al espíritu de autores sin estilo. Muy sencillamente, suscitará la emoción estética, sin teorías abstractas, sin expresiones sacadas de la vieja jerga de la retórica, por una simple apelación al gusto virtual de niños, cuyas impresiones son ingenuas y cuyo juicio no ha sido deformado. No se puede tratar de instituir en la escuela primaria un ejercicio que bajo el nombre de «lectura explicada», corra el riesgo de revestir un carácter artificial y mecánico. No se trata, a propósito de cada trozo, de hacer una lección de historia literaria sobre la obra y sobre el autor. No se trata tampoco, bajo el pretexto de buscar el plan, de hacer sufrir al texto una disección penosa. Aun menos se trata de ofrecer en cada palabra una explicación completa: literal, gramatical, histórica y literaria. El maestro comenzará por leer él mismo, en alta voz, indicando, por las variaciones de la entonación, los matices del pensamiento y del sentimiento, el trozo que quiere hacer explicar. Hará encontrar rápidamente las intenciones principales. Por preguntas alertas y explicaciones sobrias hará comprender el sentido de los detalles y sentir la belleza de las expresiones. Entonces solamente hará leer el texto en alta voz por los alumnos, a fin de estar seguro de que comprenden su significación y aprecian su valor. Es claro que este valor debe ser incuestionable; si no se exige un silabario que esté redactado por un gran escritor, se tiene el derecho de exigir que las antologías puestas en manos de niños de 12 años—y aun de 10—no contengan más que trozos escritos por grandes prosistas y grandes poetas.

Escritura.

No es en el capítulo sobre la escritura donde se encontrarán, entre el antiguo plan de estudios y el nuevo, las mayores diferencias. Hay, sin embargo, algunas que requieren explicación.

En primer lugar, se han previsto dos lecciones de escritura por día en el *curso preparatorio*. Como la lectura, la escritura es un instrumento escolar del cual no puede prescindir el niño. Este no puede realizar ningún progreso en tanto que no maneje bien ese instrumento. Hasta que no posea perfectamente el mecanismo, hay que multiplicar, pues, los ejercicios de escritura. Además, se podrán combinar las lecciones de lectura y las de escritura: las dos enseñanzas son solidarias; hay, con frecuencia, interés en darlas simultáneamente.

A fin de graduar los ejercicios, habrá que contentarse, en el curso preparatorio, con hacer conocer a los niños las letras minúsculas. Es inútil recargar su memoria con diversos juegos de letras diferentes, tanto más cuanto que la necesidad de hacer conocer a la vez las letras manuscritas y las letras impresas complica ya la enseñanza. Que nuestro alumno sepa escribir sin vacilación, de una manera imperturbable, las palabras simples que haya aprendido a leer sin vacilación, de una manera imperturbable; que esta doble adquisición sea tan sólida como definitiva. No pediremos más a un niño de siete años.

A partir de los siete años, nuestro alumno no tendrá más que una sesión diaria de escritura. El antiguo plan de estudios preveía una hora. Aunque no estemos dispuestos a despreciar, a los ojos de los maestros y de los alumnos, la importancia de esta enseñanza, estimamos que basta media hora. Pero bien entendido que el niño tendrá ocasión, fuera de esta media hora, de escribir (hará pequeños dictados, cortos ejercicios de lenguaje), y que en ninguno de estos trabajos se le tolerará que descuide su escritura.

El programa de la lección diaria será más extenso en el curso elemental que en el preparatorio: el niño abordará el estudio de las mayúsculas; se ejercitará en dos tipos de escritura («grande» y «mediano»). Se ha preguntado si el niño de siete años no tiene demasiado pequeña la mano para escribir «tipos grandes», y una primera redacción del nuevo programa, reduciendo el de 1887, que prescribía en el curso ele-

mental la escritura «grande, mediana y fina», no había conservado más que los dos últimos tipos. Pero, de hecho, nuestros niños comienzan siempre por trazar en sus pizarras caracteres de grandes dimensiones; los más pequeños escriben, pues, en tipo «grande». Y debemos felicitarnos de ello, porque, cuando se ponen a escribir en «fino», se exponen a caer en un exceso que les produce una miopía prematura. Por razones de higiene, hemos retrasado la escritura «en fino», y conservado para el curso elemental la escritura «en grande».

En el curso medio se practican los tres tipos de escritura, y se consagran tres sesiones de media hora a esta enseñanza.

En el curso superior, una sesión semanal de tres cuartos de hora ha parecido suficiente, bien que a la cursiva se añaden aquí la redonda y la bastarda. Estas dos escrituras, que siguen siendo necesarias en bastantes profesiones, no exigen ni un aprendizaje demasiado largo ni un esfuerzo desproporcionado con su utilidad.

El nuevo plan de estudios no manifiesta preferencia por ningún método de escritura. La escritura vertical y la inclinada siguen siendo igualmente autorizadas (1). Lo esencial es que el método adoptado permita al niño colocarse para escribir en las mejores condiciones higiénicas. Que se mantenga bien derecho ante su cuaderno; el torso vertical; los dos antebrazos, igualmente apoyados en la mesa; los ojos, a unos 30 cm. del papel. Demasiado a menudo no se cumplen estas condiciones; demasiado a menudo, nuestros alumnos se encorvan y se tuercen ante su página de escritura, con grave daño de su columna vertebral, de sus pulmones y de sus ojos.

Pero, demasiado a menudo, el mal procede, sea de la defectuosa construcción de las mesas, sea de la mala disposición del cuaderno, sea de una especie de pereza física que hace doblar el cuerpo. Al

menos, hay que evitar que a estas causas, contra las cuales no se reaccionará demasiado enérgicamente nunca, no venga a añadirse el empleo de un mal método.

(Continuará.)

ENCICLOPEDIA

BIOGRAFIA DE KRAUSE (1)

por Julián Sanz del Río.

Carlos Cristián Federico Krause nació en 6 de marzo de 1781 en Nobitz, pueblo pequeño de Sajonia. Tuvo una infancia débil y enfermiza, tanto, que se temió no verle llegar a mayor de edad. Las crisis de la infancia fueron para Krause enfermedades peligrosas, y hasta los 11 años puede decirse que no salió de su cuarto ni de los brazos de sus padres.

A pesar de su naturaleza delicada, mostró en poco tiempo un talento precoz: teniendo sólo cinco años, hablaba sobre asuntos religiosos y políticos con una sorprendente claridad de ideas. Anunció también muy luego genio feliz para la música y el canto. Habiendo comenzado a los siete años este estudio, bajo la dirección de su padre, se aplicó tanto a él, que éste temió por su salud; y como se negara a comprarle algunas composiciones, pasaba Krause noches enteras copiando sonatas de Haydn y Mozart, sus autores favoritos. Fué notable que, durante esta época, desde los cinco o seis años oía a veces, según afirma él mismo, una voz interior: «Piensa en la muerte.» Igual voz pretende Krause haber oído en varias ocasiones hasta sus últimos años.

Una de las cualidades manifestadas en él fué un amor entusiasta hacia los niños; y de la belleza de la naturaleza estaba tan

(1) Ved el aviso inserto en el número del 18 de noviembre de 1893 del *Bulletin Administratif* del Ministère de l'Instruction publique.

(1) Para esta biografía nos hemos servido de la obra que, con el título de *Vida y sistema de C. Chr. F. Krause* publicó en Munich el profesor Lindeman, recogiendo para ello algunos apuntes hallados entre los papeles del autor y de noticias que nos comunicó verbalmente el Dr. H. Leonhardi.

prendado, que alguna vez se postraba en tierra y la besaba.

En 1792 fué llevado a comenzar sus estudios en la escuela claustral de Dondorf. El rigor con que eran tratados allí los educandos favoreció en parte la salud de Krause, que cobró nuevas fuerzas y mayor agilidad, y comenzó a crecer y desarrollarse; pero un dolor tenaz de cabeza que le molestaba desde los primeros años no desapareció, a pesar de esto. En Dondorf continuó sus estudios de música bajo la dirección del célebre profesor Schichs; y en general, los progresos de su espíritu en esta época fueron tan rápidos y juntamente tan sólidos, que a los 13 años conocía el griego, el latín y el francés; había traducido para su estudio la *Odisea*, y se ejercitaba con perfección en el piano y el órgano; todo, es verdad, a costa de esfuerzos dañosos a su salud.

Vuelto al lado de sus padres en 1794, los dejó en el siguiente de 1795 para entrar en la escuela de Altemburgo, donde permaneció hasta el otoño de 1797. Sin embargo de la aplicación extraordinaria y de frecuentes vigiliias, su constitución continuaba robusteciéndose; pero acometido de pesadillas desde los 14 años, acompañadas a veces de congojas mortales, hubo de buscar un alivio en la sangría, repetida primero anualmente, y después cada medio año, hasta edad avanzada. No por estos accidentes se detuvo su desarrollo intelectual, que crecía en generalidad y profundidad, con admiración de sus maestros y de cuantos le trataban. Bien pronto se despertó en su espíritu esta idea: «que el principal interés del siglo presente en el individuo y en la sociedad para elevarse al bien y al bello-ideal es el conocimiento de nuestra naturaleza en forma de una ciencia sistemática.» Esta idea, vivamente concebida por Krause, decidió su vocación de consagrarse a la indagación filosófica.

Desde 1797 a 1800 estudió en Jena la teología, según el deseo de su padre; pero su inclinación lo llevaba a la filosofía y a las matemáticas; esta predilección, que le era innata, se fortificó después oyendo las lecciones de J. G. Fichte y de A. Schel-

ling, profesores entonces de filosofía en aquella Universidad. En 1801 recibió el grado de doctor en filosofía y matemáticas; fué admitido, bajo el debido examen, como candidato pastoral en Altemburgo, y se habilitó en Jena en calidad de *Privat docens*, después de defender públicamente su disertación de *Philosophiae et Matheseos notione et earum intima conjuntione*. Observaba una vida regular y retirada; pero, por confesión propia, la aplicación y vigiliias en los años de 1797 a 1801 debilitaron tanto sus fuerzas, que los médicos sospecharon que estaba tísico. Aconsejado de ellos, guardó en adelante la costumbre de acostarse a las diez, levantándose a las cuatro, y seguir un régimen igual de vida.

Con aplauso creciente dió en Jena, desde 1802 a 1804, lecciones sobre las matemáticas puras, la lógica, el derecho natural, la filosofía natural, y sobre el sistema de la filosofía; junto con esto, escribía manuales para sus lecciones. No por estas ocupaciones olvidaba su educación musical, y se señaló por su maestría en varios conciertos, ejecutando algunas obras de los mejores compositores. En 1804, los sucesos de la guerra alejaron a los estudiantes de Jena, cuya irrupción aprovechó Krause para comprobar, en el estudio de las obras maestras en pintura, escultura y música, la teoría de las bellas artes que estaba trabajando. Al efecto se encaminó a Dresde, como lugar acomodado para cumplir su deseo. Mas antes, y para prepararse a este estudio, se detuvo un año en Rudolstadt, disfrutando por el favor de aquel príncipe su escogida biblioteca y museo. Fijado en Dresde hasta 1813, tratando con los maestros de la célebre capital de esta ciudad, y estudiando la música católica y la antigua italiana, completó su educación artística. Fuera de esto, le ofrecía la biblioteca abundantes medios para continuar el asunto principal de su vida: desenvolver en unidad y sistemáticamente la ciencia humana. Este asunto le era tan querido y empeñaba tanto su atención, que por muchos años rehusó varias invitaciones que se le hicieran para enseñar.

Meditando una vez sobre las ideas del

Estado y del derecho, al revisar un libro trabajado en 1804 (la segunda parte del Derecho natural), se despertó en él el conocimiento de esta verdad: «que nuestra humanidad terrena es una parte interna de un superior mundo y sociedad humana, que viviendo en relación con toda la naturaleza en los grandes cuerpos planetarios, y siendo a su vez parte interna y viviente de un más alto reino natural y humano en otros y otros sistemas solares, corresponde con una humanidad universal en el mundo todo. Que, por tanto, nuestra humanidad terrena es parte viva y subordinada de la humanidad universal, y que el más alto fin del hombre está en vivir en la tierra, como parte y miembro interior de esta humanidad. Que el destino del hombre y de la humanidad es en la esencia uno, viviendo el hombre en su humanidad como el miembro en el cuerpo para realizar en su parte la unidad y finalidad del todo. Que el hombre y la humanidad sólo llenan su destino en cuanto viven el uno *en el otro y por el otro* en espíritu, y obra y en correspondencia omnilateral de vida y funciones, siendo el destino del individuo una parte esencial no indiferente del destino del todo. Que siendo la humanidad siempre anterior y superior al hombre, e interesándose en cada individuo la salud y el bien de toda la humanidad, es la más alta de las obligaciones y la primera cuestión de la vida en esta tierra: «educarse el hombre como un todo orgánico humano, uniformemente en todas sus partes, facultades y fuerzas, realizándose de todos lados y en todas relaciones como ser y vida armónica. Que la educación de la humanidad como una sociedad homogénea y concertada en todas sus personas, hombres, pueblos y pueblo humano, y la educación consiguiente del hombre todo en toda su naturaleza y en todas sus relaciones, no ha sido hasta hoy objeto de interés directo, ni de una institución propia para ello; puesto que la institución del Estado, de la Iglesia y las demás particulares toman al hombre y lo educan cada una de un lado y para un fin, esencial sin duda, pero no total, humano, ni armónico, con plan comprensivo y arte de relación.

Que este fin superior pide una institución propia, que se ocupe del hombre y de los intereses comunes puramente como humanos; sobre todo carácter y tendencia particular: institución que, abrazando en asociación orgánica todos los hombres y todas las sociedades fundamentales, desenvuelva uniformemente en él todas las fuerzas, fines y personas particulares. Que lo hasta hoy realizado de verdadero, bueno y bello en las instituciones sociales debe ser utilizado y reunido por esta superior institución, despojándolo de lo opositivo y exclusivo que hasta hoy ha impedido a aquéllas dar todos sus buenos frutos, y lo aplique bajo una idea más elevada para la realización del destino total humano en la tierra. Que para semejante institución está hoy preparada la humanidad; porque las instituciones particulares, el Estado, la Iglesia, la ciencia, el arte y la vida doméstica obran con más libertad, con más conocimiento de su fin particular, y con más relación de unas con otras » Vivamente penetrado Krause de esta alta idea, poseído de amor y sentido humano, y convencido de que en la historia nada sucede sin preparación, esperaba encontrar alguna esfera activa que trabajara ya en el sentido de aquella idea, y presumió que algunos principios semejantes a éste se profesaban en la sociedad llamada de los *Hermanos masones*. Confirmándole en esta opinión un su amigo J. A. Schneider, fué presentado por éste, como pretendiente, en la sociedad titulada *Arquemides*, en Rudolstadt. Krause llevaba, pues, a la sociedad formados sus ideas y su sistema científico. Al entrar en ella, su pensamiento era buscar sin prevención, ni favorable ni adversa, y sin perdonar medio, los gérmenes de la idea e institución humana, que él presumía hallar en aquella sociedad. Aunque ni el ritual, ni el estado de las pocas sociedades que conoció le dejaron satisfecho, se decidió a estudiar a fondo la historia de esta institución antes de dar un juicio definitivo sobre ella.

Sus primeros trabajos para ello le salieron tan bien, que un socio distinguido, R. Fischer, declaró que Krause había he-

cho doble y triple de lo que jamás aplicación humana había alcanzado hasta allí en la investigación de los monumentos de la sociedad masónica. Con esto pudo cinco años después, en el 1810, publicar una obra, *Los tres primitivos momentos de la sociedad de los hermanos masones*, en que se dilucida todo lo relativo a esta institución y su idea bajo la de una sociedad orgánica humana para el destino de la humanidad en la tierra.

Krause demostró en esta obra que la ley del secreto contradecía a los dos más antiguos monumentos de la sociedad: que la idea esencial de ésta no consistía, ni sola, ni principalmente, en su liturgia, ni en sus símbolos, los cuales debían subordinarse a la idea interna de la sociedad, idea que encerraba en sí un sentimiento vago de la declarada arriba. Que la sociedad no debía estacionarse en este camino ni retrogradar, sino volver francamente a su principio y a sus fines legítimos.

Que él se proponía en la citada obra excitar a la sociedad a entrar en este camino y a abolir enteramente el secreto como ilegítimo en sí y contrario al derecho común humano y sospechoso para los Estados; que todo lo que mira a intereses comunes humanos es público por su naturaleza, y no puede sin injusticia, sin desamor y sin corrupción tratarse en secreto. «El disimulado y encubierto obrar, dice en un pasaje, es el triunfo del mal: al contrario, la llana y abierta publicidad en las cosas humanas es un camino de Dios y firme escollo en el que se estrella todo lo antihumano.»

La conducta de Krause antes de esta obra y en ella fué legal respecto a la sociedad masónica: ningún socio le acusó de haber traspasado los límites del estricto derecho. Krause preveía, sin embargo, el premio que le esperaba; así terminaba el proemio a la *primera edición* con el siguiente pasaje, que muestra la dignidad de su carácter y la nobleza de su corazón: «He escrito lo que he creído verdadero y bueno; he obrado como el deber conocido manda. Con viva consideración en Dios, he comenzado y acabado este libro. Ahora lo que quiera que me venga de parte de la so-

ciudad, me hallará bien dispuesto. El testimonio de la conciencia vale más que el favor de los hombres; y el honor delante de Dios, más que la gloria de la tierra.»

No podía, en vista del libro de Krause, desconocerse cuál era la primitiva ley de la sociedad masónica; pero al mismo tiempo resaltaban las aberraciones y los abusos que han degradado la historia del masonismo. Así, apenas anunciada la obra, y antes de ser examinada, fué condenada por las logias de Bautzen, Gorlitz y Hamburgo, y los tres grandes maestros de Berlín propusieron la expulsión de Krause. En las conferencias tenidas sobre esto defendieron a Krause con toda la energía de la justa causa varios socios, y señaladamente el predicador Riquet y el Dr. Buckarlt; pero en vano: la mayoría votó la exclusión. Algunos socios dejaron espontáneamente la sociedad con este motivo.

Desde entonces fué Krause perseguido con tenaz encono por varias logias y socios de esta poderosa hermandad, que disponía en muchos Estados alemanes de todos los destinos y los honores.

El esfuerzo de aplicación a una obra de tan prolijas investigaciones como la anterior, teniendo además diariamente varias horas de enseñanza y trabajando en su *Sistema de la ciencia*, dañó gravemente su salud; por segunda vez fué atacado de pesadillas, acompañadas de convulsiones epilépticas. En 1810 publicó uno de sus principales escritos, con el título de *Ideal de la humanidad*, donde se desenvuelve la doctrina de la sociedad fundamental humana, en sus funciones orgánicas, sociedad científica, artística, sociedad moral, sociedad religiosa, etc., y juntamente en las personas humanas, desde el individuo a la familia, el pueblo, la total humanidad terrena. Además escribió su *Sistema de la moral*, y publicó en los cuatro primeros meses de 1811 periódicamente *El Diario de la vida de la humanidad*.

Obligado en 1813, por la guerra, a abandonar a Dresde partió para Tharand, y de aquí al medio año para Berlín, donde esperaba, no obstante los sucesos políticos, seguir tranquilamente sus trabajos científi-

cos y atender a la educación de sus hijos: también deseaba obtener un puesto en aquella Universidad, habiéndose habilitado previamente en 1814, mediante su *Oratio de Scientia humana*, disertación de que dice el profesor Kern, en el *Manual de la Metagnóstica*, que es el trabajo más profundamente meditado y más científico de todos los contemporáneos sobre la filosofía trascendental. En el mismo año fundó, en unión de Jabn Zenne y otros, la *Sociedad berlinesa para la lengua alemana*, presidiéndola durante un año, y cuyas constituciones, publicadas en 1817, fueron escritas por Krause. Mas no habiendo obtenido, a causa principalmente de la oposición masónica, una plaza de profesor que por fallecimiento de J. G. Fichte vacó en la Universidad, regresó, restablecida la paz y a consecuencia de una invitación del ministro Conde de Einsiedeln, a Dresde, para continuar allí sus estudios filosóficos y matemáticos, y publicar la obra principal de su vida, en que trabajaba hacía muchos años: el *Sistema de la Ciencia*. También en Dresde supieron sus enemigos prevenir desfavorablemente al ministro, de cuyo favor se vió improvisadamente privado.

Ya en Berlín y entre los trabajos de la *Sociedad para la lengua alemana*, había concebido el plan de un *Diccionario matriz de la lengua alemana*. Krause estaba convencido de que todo nuevo progreso en la cultura humana pedía un correspondiente progreso en la lengua, y que la imperfección de la lengua alemana, como lengua científica, era causa principal del estacionamiento de la ciencia. Mas esta obra, de gran extensión, no fué continuada, a falta de medios pecuniarios, sino hasta la mitad, y trabajos preparatorios hasta la conclusión: todo lo cual forma parte de las *Obras póstumas*, cuya publicación se está haciendo.

Seguidamente se ocupó en Dresde, hasta 1821, en revisar y completar la segunda edición de la obra citada *Los tres primitivos monumentos de la sociedad masónica*.

Con el deseo de restablecer su salud, aprovechó en 1817 la invitación de un ami-

go para hacer un viaje artístico a Alemania, Italia y Francia. Aquí estudió las obras maestras del arte, asunto al que ya desde 1803 en Dresde y desde 1813 a 1815 en Berlín, había dedicado mucho tiempo, utilizando los ricos museos y colecciones de estas dos ciudades. Ocupado en este trabajo, concibió la idea, realizada más adelante, de tratar la Estética como parte del *Sistema de la ciencia*, apoyándose en la historia del arte y en el estudio de los modelos. En Roma estudió, bajo la dirección de Zingarelli, el *Tesoro musical de la Capilla Sixtina*; en Nápoles, los *Nuevos maestros de la Opera*; en París, el *Método del Conservatorio*, y en general, durante todo el viaje, la pintura y la plástica. Pero, vuelto a Dresde, tuvo necesidad de acabar en breve tiempo un trabajo literario, durante el cual no salió de casa en cuatro meses, acometiéndole de resultas frecuentes vértigos y calambres.

Los trabajos preparatorios para la publicación de su *Sistema científico*, que debía comprender en relación orgánica la filosofía y la matemática, quedaron concluidos, a pesar de sus enfermedades, en 1822.

En los tres primeros meses de 1823, explicó en Dresde, ante una sociedad ilustrada, y mediante invitación especial, una serie de lecciones sobre las *verdades fundamentales de la ciencia*, que fueron publicadas en 1829.

Krause miró entonces como su deber inmediato publicar su *Sistema científico*, y convencido de que después de 25 años de indagaciones podía hacer en esto algún servicio real a la ciencia, y tratar la filosofía con certidumbre matemática, concibió el deseo de explicar, como *profesor ordinario*, en una Universidad, su sistema y en general los resultados de sus estudios, para lo cual se había preparado desde 1797, y que había desempeñado desde 1802 a 1804 en Jena, y en 1804 en Berlín, con éxito brillante. Desgraciadamente, sus estudios y la vida retirada a que le obligaban le habían alejado de las relaciones para obtener un puesto de profesor ordinario, y por otra parte, la enemiga de muchos masones influyentes contrariaba sus esfuerzos e inutili-

zó las relaciones que se procuró después. No le quedaba, pues, otro medio de seguir su vocación que habilitarse en una Universidad para la enseñanza libre. Eligió la de Gotinga, a donde partió en el verano de 1823, y en la que, después de sostener al estilo académico sus veinticinco tesis filosóficas, recibió la autorización de enseñar.

En el primer semestre dió pocas lecciones, impedido por sus dolencias; pero desde el segundo semestre hasta el año de 1830, enseñó sin interrupción: a las veces daba cinco lecciones diarias asistidas de numeroso concurso; teniendo además conferencias privadas. Las lecciones versaban en totalidad sobre ciencias filosóficas, a saber: introducción a la filosofía, lógica, derecho natural, psicología, estética, historia de los sistemas filosóficos, filosofía de la historia y teoría de la música; además, dirigía semanalmente una *conferencia sobre filosofía*, y, en lecciones privadas, trató ante un público mixto la teoría y la historia de la música. Ocupaba el tiempo restante en preparar para la imprenta varios tratados doctrinales.

En medio de esta extraordinaria laboriosidad en que estaba Krause empeñado por su vocación y sus deberes domésticos, tuvo que luchar con la oposición de sus enemigos, acarreada por un hecho que ante la ciencia y la humanidad era uno de los mayores méritos de este profundo pensador y virtuoso hombre: el haber presentado el primero en su virtud los orígenes y la historia de la sociedad masónica. Estas oposiciones fueron tales, de tal modo se concertaron para privar a Krause del favor de personas elevadas, para alejarle discípulos y hacerle enojosa la estancia en Gotinga, que se decidió a abandonar esta Universidad; aunque para ello era no pequeño obstáculo su aplicación y sus tareas literarias. En tres Universidades principales estaba autorizado para la enseñanza pública mediante pruebas honrosas, pero con escaso resultado para su situación económica.

No pudo obtener el *curatorio* de la Universidad; posteriormente, en 1820 fué postergado en la provisión de una cátedra de

filosofía, con lo cual perdió la esperanza de una colocación digna. ¡Qué extraño que, contrariado por tantas circunstancias, cayese su naturaleza en una consunción que lo llevó pronto al sepulcro! Movido por estas causas resolvió, en 1829, trasladarse a una ciudad meridional. Habiendo emprendido al efecto, y además para restablecer su salud, un viaje a Munich, se halló en Franfort tan postrado, que tuvo que volverse a Gotinga. Aun aquí, si hubiera gozado algún reposo, habría quizá vencido el mal, pero tenía una obra urgente en prensa; además, su estado económico, entonces muy apurado, le obligaba a dar cuatro horas de lección pública y dos privadas, y trabajar para la impresión de dos tratados a costa de extraordinarios esfuerzos y entre alternativas de postración y restablecimiento. Con esto, no pudo realizar el viaje proyectado, cuanto más, necesitando para ello medios pecuniarios, que no tuvo hasta 1831, por herencia de un pariente en Eisemberg. El estado de su salud le impidió también continuar las lecciones desde el verano de 1830.

En la primavera de 1831, ya algo recuperado, decidió su partida a Munich, ciudad abundante en medios para el cultivo de la ciencia y el arte, y donde esperaba vivir tranquilo bajo la protección de un rey justo, y al abrigo de persecuciones y acaso obtener algún puesto en aquella Universidad. Aquí se proponía dar la última mano a sus obras principales, y presentar a la Academia de Ciencias algunas memorias matemáticas con nuevas investigaciones en la geometría, álgebra y el análisis superior. Pero también en Munich hallaron sus enemigos medio de perseguirle y calumniarle ante el Gobierno, alcanzando contra Krause, en 17 de marzo de 1832, una orden del director de policía para que dejase la ciudad en el término de 14 días. No habiéndosele admitido el recurso legal que interpuso, se presentó al ministro, príncipe Wallenstein; le expuso en breve la historia de su vida, de sus trabajos literarios y el espíritu de su doctrina; le hizo ver que nunca había atacado la calumnia a hombre más inocente que él lo estaba de

las acusaciones de sus contrarios. Le declaró que estaba pronto a justificar toda su conducta en juicio contradictorio regular y público; pero que contra acusaciones fraguadas en la oscuridad no tenía medios que oponer. Finalmente, ante la justificación del rey y del ministro, y bajo la garantía de algunos hombres respetables, en particular del filósofo F. Baader, que respondió personalmente por él, se estrellaron por entonces los planes de sus enemigos, y se le permitió quedar en Munich. Pero desgraciadamente no recobró su salud, y él mismo preveía su fin cercano en la primavera de este año, aunque no perdió por esto la igualdad de ánimo, ni interrumpió sus tareas hasta la última hora. Acompañado de una hija y un amigo, visitó por cuatro meses los baños de Partenkirchen en los Alpes, con lo que pareció mejorarse, pero a los ocho días de su vuelta murió de un ataque apoplético, el 27 de setiembre, a las nueve y media de la noche, habiendo trabajado hasta las ocho y media, y pasando la última hora en conversación con su familia. Acabó con estas palabras: «Se me oprime el corazón; quedad con Dios, hijos míos.» El cuerpo quedó sereno y sin notable mudanza el rostro. Hecha la autopsia, se le encontraron osificaciones en el corazón.

(Concluirá.)

LA COLONIZACIÓN DEL GUADARRAMA

por Constancio Bernaldo de Quirós

I

LAS ALBERGUERÍAS

El caminante, en todo tiempo y lugar, ha sido el primer colonizador de los montes fríos, adustos, allí donde, rebajándose, consienten, con esfuerzo menor, el paso de una a otra vertiente.

Es seguro que, desde tiempos muy remotos, los puertos principales de nuestra Sierra han tenido posadas y refugios para caminantes, que los más viejos documentos castellanos—pues hemos de prescindir

de todo lo anterior a ellos, singularmente lo romano (1)—designan con el nombre «alberguerías».

Un privilegio concedido por Alfonso X en 1273 (1311 de la Era Hispánica a que va fechado) a los moradores de ellas, eximiéndoles del «fonsado», de la «fonsadera», de la «facendera», etc., esto es, del servicio militar, de la contribución de guerra, de la prestación personal, etc., en compensación a la vida solitaria y difícil y al servicio útil que prestaban, menciona las alberguerías de hasta cuatro puertos de la Sierra: Maragosto, Marcuera, Manzanares, Fuenfría y Valathome (2).

(1) La calzada romana del Puerto de la Fuenfría, que aún se conserva en fragmentos, con obras de fábrica relativamente importantes, es bien conocida hoy de los madrileños. Acaso son restos aprovechados de una vieja mansión romana las ruinas del Convento de Casarás, a la derecha de la calzada y a breve distancia del puerto, en su vertiente septentrional. El otro gran puerto que sucede al de la Fuenfría, hacia el Suroeste, y que es el más señalado e importante de la Cordillera, se utilizaba también en aquella época para el acceso a la vetusta Segovia, como basta para acreditarlo el hallazgo, en tiempos de Felipe III, «a un lado del camino, a la mano finiefta por donde se paffa el Puerto de Guadarrama, caminando a Valladolid, a la parte que mira hacia la Villa», de un tesoro de casi doscientas monedas de oro de los Emperadores romanos, desde Galba hasta Lucio Vero. El hallazgo está minuciosamente referido en un opúsculo muy raro, que se titula: *Explicación de unas monedas de oro de Emperadores romanos que fe han hallado en el Puerto de Guadarrama, donde fe refieren las vidas dellos y el origen dellas, con algunas advertencias políticas y otras cosas antiguas y curiosas. Lo uno y lo otro lo ofrece al Rey Don Felipe Tercero Nuestro Señor el Doctor Jvan de Quiñones, Alcalde Mayor en fu Villa del Escorial y Juez de sus obras y bosques Reales de San Lorenzo. Año 1620. En Madrid.*

(2) El privilegio—que es el más viejo documento histórico de nuestra Sierra—aparece en la *Historia de Segovia*, de Colmenares, publicada probablemente en 1636. Puede verse en la edición de 1846, tomo II, página 62. Los dos primeros puertos se conocen todavía hoy con el mismo nombre: Malagosto y Marcuera; el primero entre la meseta segoviana y el valle de Lozoya, a 1.946 metros de altitud sobre el mar, y el segundo entre este mismo valle y la provincia de Madrid, a 1.705 metros, y ambos aludiendo con sus nombres a impresiones de bajas temperaturas. («Malcuera» equivale a mal chaquetón, y, figuradamente, a poco o mal abrigo). El puerto llamado de Manzanares en el privilegio de Alfonso X probablemente es el actual de Navacerrada (1.860 metros), puesto que está en la comunicación de la meseta segoviana con el territorio del Real de Manzanares. El de la Fuenfría (1.795 metros) sigue llamándose también así hoy, y es el que hemos nombrado antes. En cuanto al de

Aislada en la montaña solitaria, con su media docena de pobladores, viviendo con los solos recursos de la piedra y la tabla, entre la gran tristeza de la nieve, que sólo tomaba como ocasión de deporte, sin alejarse de la puerta del hogar, el niño juguetón, que alegraba el conjunto, la alberguería es la primera imagen que nos queda de la colonización de la Sierra: el germen primero de la colonización itineraria que después habían de jalonar las ventas.

La travesía de la Sierra debía ser por entonces una aventura de cuidado, que se emprendía con recelo, aun fuera de la estación de la nieve, incluso por el miedo a los salteadores emboscados en las proximidades de las sendas, como los lobos cerca de las cañadas y cordeles de la trashumancia pecuaria. Así, una vieja ley castellana ordenó que, para emplazar el Rey en justicia a alguno de allende los montes, había de otorgarle 15 días de plazo, cuando menos, es a saber: siete días más que si fuese aquende de los mismos, por las dificultades y riesgos y por las esperas que imponen los temporales (1).

II

LAS ALDEAS

Cuando muy avanzada ya hacia el Sur la Reconquista, ésta se asegura del lado de acá del Tajo, después de los siglos inciertos de alternativas bélicas — flujo y reflujos de moros y cristianos — que mantienen la Sierra despoblada, comienzan a formarse las aldeas; pequeños focos de población, pastores y ganaderos, sobre todo, con más los aprovechadores de los despojos y productos forestales, y hasta geológicos — piedra berroqueña, casi exclusivamente —, puestas bajo la dependencia de las antiguas ciudades históricas avanzadas

Valathome, no tenemos elemento ninguno para identificarle. Acaso es el de Guadarrama, que el Atlas histórico de Spruner Menke designa con el nombre de «Balat Con alti». El *Libro de la Montería*, del Rey Alfonso XI, menciona «la casa que está diuso el Puerto de Malagosto», o sea, la alberguería de este paso, tan poco frecuentado, que los antiguos documentos designan otras veces con los nombres de «Maragosto» y «Malagosto».

(1) Ley XXXVI de las del Estilo.

a la Cordillera por su vertiente septentrional más que por la del Mediodía.

Como una lejana y vaga concordancia de la Historia con la Geología, la Sierra central, que aparece formada de un impulso orogénico venido del Norte, volcada como está, despeñándose, sobre el Mediodía, ha sido repoblada también de Norte a Sur por las gentes de Segovia y Avila principalmente.

La Reconquista, en efecto, venía en esta dirección, y, por otra parte, sólo en la meseta superior existían las ciudades madres de la Sierra: Sepúlveda, Pedraza, Segovia, sobre los sedimentos calcáreos que el antiguo mar cretácico dejó ante la cordillera; Avila, sobre el granito mismo, en el alto yermo, «penillanura», como algunos dicen hoy, a que la erosión milenaria dejó reducida un segmento de sierras remotas descabezadas. Lo mismo en tiempo de los romanos que después con los visigodos, la meseta Sur, la tierra del Tajo, si se exceptúa a «Complutum» (Alcalá de Henares), ha carecido de urbes ilustres hasta Toledo; y el inmenso encinar de que es un pequeño jirón El Pardo, con sus diez y nueve mil hectáreas (1), se prolongaba hasta la vega del gran río de Castilla la Nueva, como última estratificación de las formaciones forestales, que luego, mediante el robledal y, más excepcionalmente, el hayedo (2), intermedios, llegaba con el pinar silvestre hasta los dos mil metros de altitud sobre el lejano mar, dejando sólo sin cubrir, en el macizo más eminente de la Cordillera, las rocas cimeras cristalinas, asiento de los musgos y de los líquenes, cubiertos por más de la mitad del año de la nieve radiante, que les protege de la gélida temperatura del espacio y les presta la necesaria humedad para su vida.

El nudo orográfico que se forma en Co-

(1) En números exactos, 19.638 hectáreas y algo más de la mitad de otra, aun después de haberse segregado las 8 025 del Monte de Viñuelas, hoy de la Casa del Infantado.

(2) El único de la Sierra de Guadarrama es el de Montejo de la Sierra (partido judicial de Torrelaguna), poco más de un centenar de hectáreas, a 1.151 metros de altitud. Este hayedo tiene la particularidad de marcar el límite meridional del haya en Europa.

llado Hornillo, próximo al Puerto de Guadarrama, donde se enlazan la gran sierra de este nombre con la de Malagón, su derivada en cierto modo (1), fué el límite de acción de Avila y de Segovia, que se unen precisamente, a la vez que con la de Madrid, en el Cabezo del Guijar, inmediatamente al Suroeste del Puerto de Guadarrama, donde hoy se levanta el león berroqueño de Fernando VI (2).

Avila pobló la región occidental; la oriental, Segovia y sus otras ciudades (Pedraza y Sepúlveda). Campo Azálvaro, que extiende sus magníficos pastizales ante la pequeña Sierra de Ojos Albos y la de Malagón, fué objeto de grandes litigios entre una y otra, resueltos, al fin, por sentencia arbitral de Alfonso VIII.

(1) En el conjunto entero de la Cordillera, la Sierra de Malagón, en efecto, parece una rama accesoria más, la rama abulense, semejante a la rama segoviana de la Sierra de la Mujer Muerta, y a la madrileña, que va desde las Guarramas a la Sierra de la Cabrera, culminando en Cabeza de Hierro Mayor, sólo superada por Peñalara. Pero considerada más atentamente, se ve pronto que la Sierra de Malagón toma desde su arranque una doble superioridad sobre la última sección, ya muy degradada, del Guadarrama, con quien se anuda en Collado Hornillo, como dijimos. En efecto: no sólo la altitud de la Sierra de Malagón, en Cueva Valiente, su cumbre (1.902 metros), sobre el propio Collado Hornillo, excede a la de todas las demás cumbres del último segmento del Guadarrama, que en el Cerro de la Cierva, el más eminente de los que le suceden, no pasa de 1.837 (esto es, 79 metros menos). Este fenómeno se repite también en la rama madrileña y en la segoviana, trasladándose las mayores alturas a la rama accesoria, que al principio, por lo menos supera al eje o alineación principal a uno y otro lado, en efecto, de Los Siete Picos, que está en esta alineación, hay alturas bastante mayores en las ramas segoviana y madrileña: la Peña del Oso y Cabeza de Hierro, sobre todo. Más importante es que desde que se unen Guadarrama y Malagón, la divisoria hidrográfica principal entre Duero y Tajo sigue por Malagón, quedando la otra sierra en una situación doblemente subordinada.

(2) Es sensible que, sin conceder a la reconstitución cuidadosa de los nombres locales la misma atención que a los demás valores geográficos, el Instituto Geográfico designe al Cabezo del Guijar con el bárbaro de «Cabeza Lijar», fonéticamente transcrito del habla de algún natural del país, a quien, por su incultura, no podía exigírseles más. El nombre del Cabezo del Guijar, que es vértice geodésico de tercer orden, aparece ya así en la carta de población de El Espinar, publicada por J. Puyol (en la *Revue Hispanique*, París, 1904). El Cabezo del Guijar se conoce también con el nombre más moderno de Cerro de la Cierva, por la fuente así llamada, próxima a la cumbre.

Esta distribución, por virtud de la cual la repoblación de Avila se extiende sobre las tierras occidentales, hace del Guadarrama casi en su integridad, y, especialmente, del alto Guadarrama, una formación histórica segoviana que se inicia por la vertiente septentrional de la Cordillera (El Espinar, sobre todo, cuya carta puebla del siglo XI conocemos por la transcripción de Puyol), pasando después al Valle de Lozoya, entre las mayores eminencias de la Cordillera (el eje principal y la rama madrileña), y desbordando, al cabo, sobre la vertiente meridional, en el Real de Manzanares, en tierra de Madrid, casi hasta El Pardo.

Hacia el siglo XIV se ha fijado ya la toma de posesión de la Cordillera. Las aldeas surgen por todas partes, salvo la vertiente norte, casi entera, de la Sierra de Malagón, y, sobre todo—caso más extraño—, la sombría y selvática Garganta de El Espinar, aun hoy casi en estado de naturaleza. Sus rústicos nombres, puestos sin grandes trabajos de elección artificiosa, ayudan unas veces a su posición geográfica en barrancas u hoyos escondidos o en altas llanuras, navas, cercadas y hasta cerradas enteramente por las montañas azules. Otras veces expresan formaciones de vegetación que les amparan: robledos, pinares, manzanares, hasta el solitario álamo tembloroso junto al río que designa a la villa de El Tiemblo, ante los primeros cerros de Gredos. También expresan con frecuencia industrias ganaderas, como Bustarviejo (1) o Peguerinos (2), o industrias rurales de otros aprovechamientos, singularmente el de las colmenas, varias veces repetido.

El porvenir de todas ellas ofreció escasas diferencias. En general, prosperaron algo más, en número de habitantes y en relativa riqueza de éstos, las que se asenta-

(1) «Busto» (de donde «bustar») es una antigua palabra ganadera, de origen septentrional, que equivale a cierto rebaño vacuno (véase *Sobre las palabras serranas «sel» y «busto»*, en la revista *Peñalara*, número 66, junio 1919).

(2) Aludiendo a los que sacan la pez de las hacinas de leña de pino quemada y a los que con aquélla marcan el ganado en los esquileo.

ron sobre el granito que no las fundadas sobre el escuálido gneis (como las que componen el municipio actual de Santa María de la Alameda, en el macizo del Cerro de San Benito, próximo a El Escorial) o las pizarras silúricas de la Sierra del Atazar y el irónico Reino de Patones, en el límite con la provincia de Guadalupe.

Muchas se han reproducido en generaciones sucesivas, pasando de aldeas a villas con jurisdicción a otras aldeas derivadas. El Espinar, aldea de Segovia hasta Carlos V, en que se le segregó, como pena al levantamiento de las Comunidades castellanas que apoyó la ilustre ciudad del Eresma, El Espinar adquirió jurisdicción sobre Peguerinos, hasta que ésta, a su vez, se emancipó, pasando a villa a mediados del siglo XVIII y conservando como aldeas suyas La Lastra y Hoyo la Guija, que aun tiene agregadas. Y como una pequeña lección aprovechable del enigma secreto que el destino reserva a todo nacido, es curioso notar que, con frecuencia, las aldeas que llevan desinencias en diminutivo de otras cercanas de quienes proceden han logrado mayor desenvolvimiento y recursos superiores a éstas. Así, Lozoyuela supera a Lozoya, por haberla hallado en su paso la carretera de Francia por el Puerto de Somosierra, y Cercedilla, por el ferrocarril de Segovia, oscurece enteramente a Cerceda, la cercada entre las alturas que limitan el curso del Samburiel, afluente del Manzanares.

(Continuará).

INSTITUCION

IN MEMORIAM

NUESTROS HOMBRES REPRESENTATIVOS

Francisco Giner

por Eduardo Gilabert.

Hay un Francisco Giner de estudio: el de los trabajos jurídicos. Hay otro Francisco Giner egregio: el pedagogo. Este enseña a España el tacto de la educación y

la nueva forma de vivir a las claras. Al frente de la Institución Libre de Enseñanza trazó rumbos, creó hombres aptos; de él es espíritu mucho de lo filtrado en nuestra vida joven. Discípulos que no conoció se unen sin cesar con lo que él formaba. Toda nuestra mejor enseñanza viene del camino de Francisco Giner. Pero aun queda el hombre. Hombre de su tiempo y de hoy y de siempre: sensible a los problemas civiles de España. El ejemplo de este Francisco Giner nos estremece y anima: jamás se dejó vencer; del presidio vuelve por defender la libertad de la cátedra; no estaría de más que nuestros catedráticos le miraran de vez en vez.

La personalidad de Francisco Giner, como su pensamiento, está hoy más en España que cuando él vivió: le tiene la juventud.

De todo el Francisco Giner no se conoce bien por no haber libros. La única persona hoy capaz de hacerlo — por igualdad — es Manuel Cossío, que es otro hombre.

(*La Libertad*. —19-VIII-28.)

LIBROS RECIBIDOS

Grupo Escolar «Cervantes». — *Cómo funciona la escuela en el curso actual*. — Madrid, Hernando, 1928. — Don. de D. A. Llorca.

De Vogel (M. Víctor). — *Les coopératives scolaires*. — Bruxelles, 1928. — Donativo de ídem.

Nagore (D. Daniel). — *Biometría. Nociones sobre este método de investigación en Genética*. — Madrid, J. Cosano, 1928. — Don. de J. C.

Arán (D. Santos), Echegaray (D. Miguel) y Cañellas (D. Francisco). — *Las experiencias del Dr. Voronoff en Argelia*. — Madrid, Servicio de Publicaciones Agrícolas, 1928. — Don. de ídem.

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

Imp. de Julio Cosano, suc. de Ricardo F. de Rojas.
Torija, 5. — Teléfono 10306.