

BOLETIN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

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

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

AÑO LIV.

MADRID, 31 DE JULIO DE 1930.

NUM. 843.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Cartas de Juan Enrique Pestalozzi sobre la primera educación, pág. 193.—Notas pedagógicas, pág. 201.—La «Horacio Mann School», por D. Víctor Mercante (conclusión), pág. 203.—La inasistencia escolar y la criminalidad de los niños, por el Dr. D. Ladislao Thót, pág. 209.—El Dr. Simarro y la psicología experimental, por el Prof. D. J. Vicente Viqueira, página 214.

ENCICLOPEDIA

Las tendencias espirituales de la música moderna, por D. José Subirá, pág. 221.

INSTITUCIÓN

Libros recibidos, pág. 224.

PEDAGOGÍA

CARTAS DE JUAN ENRIQUE PESTALOZZI SOBRE LA PRIMERA EDUCACIÓN

«El puro sentimiento de la verdad y de la cordura se forma en el círculo íntimo de las relaciones que excitan nuestros sentimientos y de las circunstancias que nos solicitan». Estas palabras forman la máxima XL de la *Soirée d'un Ermite*, de Pestalozzi. Si las unimos a los pasajes numerosos de su obra en que llama la atención de las madres y en que insiste sobre la importancia extrema de las primeras impresiones en el niño pequeño, nosotros no podemos menos de pensar que Pestalozzi ha tenido la intuición muy nítida de un hecho descubierto por Freud y aclarado más nítidamente aún por Alfredo Adler: las primeras reacciones afectivas que sirven de

reacciones tipos para la vida entera del individuo. Si esto es verdad, si es verdad que la madre lo es todo para su pequeño hijo, si es verdad que, por razones biológicas tanto como psicológicas, ningún amor—sobre todo ningún amor mercenario—puede valer lo que el de la madre, vemos que la función de ésta adquiere una amplitud inesperada. El valor de los pueblos está entre las manos de las madres. El valor de los pueblos—grande o pequeño—está en relación directa con el valor de las madres.

Pestalozzi no ha dicho tal vez estas verdades con tanta claridad como en sus *Letres sur l'Education première*, 34 cartas dirigidas a James Pierpoint Greaves, comerciante inglés, y las que se escalonan entre el 1.º de octubre de 1818 y el 12 de mayo de 1819. Este libro es poco conocido. La mayor parte de sus biógrafos lo ignoran. Reger de Gimps, tan ampliamente informado en otros aspectos de la vida de Pestalozzi, no lo menciona. Es que esta obra de Pestalozzi ha tenido un destino singular. Su historia vale la pena de ser narrada. Greaves, por más comerciante que fuera, era un entusiasta filósofo intuitivo, uno de esos tipos místicos activos como suelen encontrarse tantos en Inglaterra. El bloqueo continental de Napoleón había paralizado sus negocios. Habiendo conocido la obra de Pestalozzi por intermedio del irlandés Synge, se entusiasmó con Pestalozzi y partió en seguida para Yverdón. Era en 1817. Quedó allí hasta 1822, trabajando como profesor de inglés

en Clendy, y más tarde como director de la colonia de alumnos ingleses en el Instituto de Yverdon, pero, sobre todo, como discípulo ferviente del maestro.

L. Vulliemin dice refiriéndose a Greaves: «Clendi cayó... Pero un hombre se encontraba allí que había asistido a la empresa pasajera: era un inglés llamado Greaves, hombre de esclarecido espíritu. Lo que había visto lo llevó a Inglaterra; allí o implantó, y en esta forma, las escuelas infantiles nacieron. De Inglaterra ellas volvieron a Suiza, primero a Ginebra, después a Nyon, luego a todas partes».

Lo que Vulliemin no dice es que Greaves, en el propio Yverdon, había recibido cartas de Pestalozzi, el cual le autorizó la traducción y la publicación en inglés. Fue por esto por lo que aparecieron en 1827, poco después de la muerte del gran pedagogo, *Letters on early education*. Estas cartas tuvieron un éxito inmenso. Se volvieron a editar en Boston en 1830, en Londres en 1850, y más recientemente, en 1888 en Siracusa (Nueva York). ¿Por qué nosotros las ignoramos? Porque el manuscrito original se ha perdido. Fue necesario que en 1925 Heidi Shoner y Willi Schohaus las tradujeran al alemán, por encargo del editor Grethlein, de Zurich. ¿Encontraremos un editor que nos las haga conocer también en francés? Como lo vamos a ver en seguida, esta obra lo merece bien.

Se advertirá que estas cartas fueron dirigidas de Yverdon a Yverdon. Greaves no sabía alemán; Pestalozzi no sabía inglés. Ambos hablaban muy mal el francés. Ch. F. Wurm les servía de intérprete. Es él probablemente quien tradujo estas cartas al inglés. Las ha hecho preceder de una larga introducción biográfica.

* * *

Mejor que muchas de sus otras obras (estas cartas dirigidas a las madres inglesas por intermedio de Greaves, y más aún, a las madres de todos los países), pintan al hombre. Pestalozzi no razona, emociona. No predica, implora. No pontifica, se humilla. No es él el que habla, es Dios por intermedio de él.

En un hermoso comentario aparecido en el *Il nostro Pestalozzi*, de G. Lombardo Radice, y que servirá de prefacio a la traducción italiana, la Sra. Gemma Harazim Lombardo escribe:

«Aun cuando amoneste y quiera desarraigar errores, él no se lamenta, él no se inquieta, se emociona. Esta es precisamente la diferencia inmensa que existe entre esta manera de «hablar» y tantos libros sobre los deberes de las madres, libros que podrían contener las mismas ideas fundamentales, pero que no revelan la gran alma pura de ese viejo de 75 años, pleno de poesía y de fe...»

El motivo dominante que ilumina toda su actividad práctica es la importancia de la obra maternal en todo el desarrollo moral del niño, y por el niño, de toda la Humanidad.

Podrá parecer extraño que a medida que la mirada de Pestalozzi se extiende a lo lejos para abarcar la Humanidad entera, la restrinja en cierto sentido para terminar por encerrarla en el círculo íntimo de la casa, de la familia y de la obra maternal. Habiendo partido, durante su juventud, del pensamiento de mejorar «el pueblo», «todo el pueblo», llega en la edad adulta a volcar todos sus cuidados educacionales en el niño, en el escolar; y en los lindes de la vejez siente y expresa con humildad y fe que toda esta obra no puede alcanzar resultados definitivos sin un primer trabajo humilde, casi ignorado y poco estudiado: la educación de los niños más pequeños, la educación maternal, la única capaz de preparar, partiendo de la raíz, los remedios a la miseria moral, a la crueldad, a las pasiones desenfrenadas, a las revoluciones que perturban «aún a nuestros valles silenciosos». No se construye comenzando por los pisos superiores; éstos exigen cimientos sólidos y profundos; el cimiento eterno del hombre y de toda la especie humana es *el amor inteligente de las madres, el amor reflexivo, el amor que piensa*, que piensa en todo, que prevé, el amor providencia.

El amor maternal solo no basta; Pestalozzi nos pone en seguida en guardia con-

tra él; el «apego» es tan común en nosotros como en los animales, en los que se manifiesta originariamente de la misma manera que en los humanos. El apego en la «madre, ser humano», debe ser elevado, purificado, sublimizado; el otro apego no es el verdadero amor y constituye *un peligro* contra el cual es necesario ponerse en guardia.

Allí está tu debilidad, ¡oh madre!, que tú llamas amor para defenderte.

Todo lo que es tan sólo de la carne se perderá y se destruirá; tú verás, ¡oh madre!, tal como le pasa al animal, cómo tu hijo se despega de ti, si su espíritu no ha recibido otro alimento que la atracción. Ahora bien; ¿la madre es capaz de afrontar la tarea delicada e importante de «echar los cimientos espirituales de la Humanidad?»

«He aquí la carta reconfortante de Pestalozzi en la que él contesta a esta pregunta con una respuesta verdaderamente divina: la madre puede hacerse capaz de ejercer esta función, aunque sea inculta, aunque sea pobre, aun mismo analfabeta; esto por una razón simple y general, porque la madre es un *ser humano*; si toda madre animal está creada en tal forma que puede cumplir su función; si toda la Naturaleza, desde el pájaro en su nido hasta el león en su cubil, nos da el espectáculo maravilloso de la maternidad completa, tal como puede ser, de acuerdo con cada especie, ¿podríamos acaso admitir que tan sólo *el hombre* no haya recibido una madre que sepa tener, que deba tener, que tenga realmente la capacidad de ser «la madre del hombre?»

No ciencia, sino amor y confianza, he ahí lo que necesita la madre, es decir, lo que naturalmente posee toda madre sana y equilibrada, por poco ilustrada que sea. Cuanto más sencilla sea y menos complicada, tanto mejor logra este equilibrio natural. Las clases sociales en que predominan taras hereditarias, una vida agitada, el agotamiento producido por la disipación o el trabajo excesivo, son las menos aptas para realizar este equilibrio natural. Y lo que revela claramente la excelencia de

este amor espontáneo es la alegría que procura. «Pestalozzi llama a la madre misma para preguntarle si ella no se siente completamente serenada y apaciguada durante los momentos en que se abandona a este amor, a esta bondad inteligente, para el bien del pequeño hijo». (Mme. Hazarin Lombardo.)

Se ha dicho con razón que todos los padres no nacen educadores. También se ha dicho que es tarea vana la de educar a las madres. Es verdad, tristemente verdad, que, en ciertos ambientes, la mujer sabe cada vez menos instintivamente lo que conviene al desarrollo corporal y espiritual de su hijo. ¿Es ella educable? Esa no es la cuestión. Ella debe ser educada para la misión que debe desempeñar. Freud y Adler nos han dicho cuán importantes son las primeras impresiones en el niño. En efecto, quiéralo ésta o no, la familia constituye el ambiente en que se baña el niño y en que toda su vida afectiva se forma. Formar las madres es tomar por la mano a la niña, a la adolescente, a la señorita, y abrirle los ojos y el corazón. Mme. Pieczynska Reichenbach y Mlle. Margarita Evard se han unido las dos en este trabajo, en esta propaganda útil entre todas y cuyo alcance es inconmensurable.

Y yo veo con la imaginación al buen Pestalozzi surgir fuera de su tumba, estrechar la mano a estas mujeres de corazón y darles gracias, en nombre de las madres futuras, en nombre de la Humanidad del mañana que él tanto amaba.

Adolfo Ferrière.

Cartas de Pestalozzi dirigidas a las madres.

La más bella de las tareas.

Madres, yo os suplico, por el mismo amor que vosotras tenéis a vuestros hijos, que reflexionéis con toda calma, aunque sea una vez, sobre la naturaleza de vuestros deberes. Yo no quiero llevaros a una discusión artificial en que vuestro amor maternal se perdería en el laberinto de las investigaciones filosóficas. Vuestra intuición tan sólo debe conducirnos a la verdad;

Es a la verdad a la que invoco. No os oculto que vuestros deberes, si bien son fáciles desde cierto punto de vista, son también, desde otro punto, difíciles. Pero yo estoy convencido de que ninguna madre dejará de encontrar la más alta de las recompensas, si logra la victoria, sobre todos los obstáculos. La majestad de sus deberes se le revelará si ella reflexiona en esta idea sencilla, pero grave y noble: Mis hijos han nacido para la eternidad, ellos me han sido confiados a mí especialmente con el fin de que yo los eduque para convertirlos en hijos de Dios.

Coraje y humildad.

Feliz aquel cuya vocación consiste en llevar a los otros la felicidad, sobre todo la felicidad eterna. ¡Oh felicísima madre! esta vocación es la tuya.

No tiembles ante esta idea; antes bien, trata de hacerte digna de la confianza que reposa sobre ti. No hables de las lagunas de tu saber: el amor las llenará; ni de tus medios limitados: la Providencia las enriquecerá; ni de la debilidad de tus energías: el espíritu de potencia las reforzará. Vuélvete hacia el Espíritu (para aquello que tú puedas desear) en todas tus aspiraciones, y sobre todo, para obtener estas dos cualidades esenciales: el coraje y la humildad.

Nada de sistema.

Yo no quisiera ofrecer a ninguna madre un plan detallado para que les sirva de guía. En efecto, yo considero como verdaderamente esencial que ella se sienta libre, sin que ningún sistema la ligue, pues los principios que no emanan de ella misma no pueden servirle más que de obstáculo limitándole sus opiniones y su práctica, sin convencerla de la excelencia de los medios apropiados para conducirla al fin propuesto.

Armar al niño para la lucha.

Cuanto más quieras a tu hijo, madre amante, más insisto yo sobre la obligación que tienes de examinar esta vida en la cual él será lanzado un día. ¿La encuentras llena de peligros? Cúbrela de un escudo para preservar su inocencia. ¿Es un dédalo

de errores? Muéstrale la llave mágica que conduce a la fuente de la verdad. ¿Está inanimada y muerta bajo su agitación superficial? Cultiva en él su espíritu de actividad, que mantendrá sus fuerzas vivas, que lo incitará a perfeccionarse aun cuando todo lo que le rodea esté sumido en la rutina y la pereza. Aun allí pide a la experiencia de la vida lo que ella puede darte. Piensa en los que se han elevado por encima de la vulgaridad humana. ¿Querías tú que tu hijo pasase inadvertido en la masa? ¿Que no se dijese de él más que vivió y murió, sin que se haya distinguido por ninguna cualidad ni por ningún acto que honre a la Humanidad?

El autor deja hablar a su corazón.

Si mi destino consiste — como yo lo espero humildemente — en proyectar luz en las verdades sobre las que se ha hecho poco caso hasta ahora y sobre los principios que, aunque universalmente reconocidos, han sido hasta ahora muy raramente practicados, yo confieso que estaba poco autorizado para esta tarea, por la falta de precisión de mis nociones filosóficas; pero yo me apoyo, sobre todo, sobre la riqueza de mis experiencias y me dejo guiar por las intuiciones del corazón.

La energía espiritual del niño.

En primer lugar, yo quisiera llamar vuestra atención sobre la existencia y sobre la primera «eclosión» de un principio espiritual que se manifiesta aún en el niño más pequeño. Quisiera proyectar luz, la más viva, sobre el hecho de que en él existe una potencia activa de fe y de amor... Y esta potencia no está, como tantas otras facultades, en un estado latente. Mientras que otras facultades, tanto mentales como físicas, presentan la imagen de la más extrema incapacidad para bastarse a sí mismas, la imagen de una debilidad que, en sus primeras tentativas de ejercicio, no lleva más que a sufrimientos y a decepciones, esta potencia de fe y de amor dispone de una energía y de una intensidad que no son jamás sobrepujadas, ni aun por los esfuerzos coronados por el éxito más manifiesto, que se realizan en edad madura.

El poder sagrado de la simpatía, el cual es superior al miedo del peligro y de la muerte, está activo en el niño .. Es el precursor del sentimiento de tranquilidad y de alegría producido por la sumisión de nuestros propios deseos y por la subordinación de todas nuestras esperanzas y de todos nuestros votos a los principios supremos y dirigentes del amor y de la fe.

De la vida animal a la vida espiritual.

¿Quién no tiene conciencia de la diferencia profunda que existe entre un estado en el cual la existencia animal es la precursora de manifestaciones de vida espiritual, y, por otra parte, una existencia moral y responsable, pero en que los gérmenes de esta vida espiritual han sido rechazados y obstaculizados? En el primer caso, uno se encuentra en el punto de partida de una ascensión progresiva; en el segundo, se trata de una lucha contra la degradación amenazante. Antes que la luz de la inteligencia haya hecho su aparición, antes que la voz de la conciencia haya hablado, no ha existido ni error ni corrupción. Pero cuando la inteligencia se encuentra oscurecida y la conciencia debilitada, no podemos más que deplorar el enceguecimiento y el egoísmo del hombre.

Sin embargo, en lugar de limitarnos a lamentar la ausencia de principios intelectuales y morales en el niño, deberíamos más bien espiar sus primeras apariciones; en lugar de menospreciar la obra del creador, deberíamos reconocer su sabiduría cuando, eligiendo su hora, abre los ojos de sus criaturas y le muestra dos mundos: uno tangible y lleno de milagros, otro espiritual y lleno de bendiciones. En lugar de quejarnos — pues nada sería más justo y más fuera de razón de que no nos haya creado más perfectos —, haríamos mejor examinándonos a nosotros mismos: ¡cuanto nos hemos alejado todavía de ese estado de perfección que el Creador ha puesto a nuestro alcance!

Sonrisas y lágrimas.

La sonrisa alegre y las lágrimas de simpatía han sido negadas al animal; sólo el

hombre las posee. Tienen un tácito lenguaje, común a todos y universalmente comprendido, porque se siente. Son las primeras manifestaciones del sentimiento, que es lo característico del hombre.

Son los primeros testigos visibles de emociones interiores con respecto a los cuales no sabríamos equivocarnos. El carácter de estas emociones puede cambiar; pueden ser momentáneas o permanentes y una variedad infinita de cosas puede provocarlas. Pero el sello con el cual las ha marcado la Naturaleza siempre es el mismo. Así, a lo largo de la vida, serán la señal infalible del sentimiento, aun cuando éste se encuentre envuelto por las nubes de un dolor silencioso o aureolado por una tranquila serenidad, aun cuando haga palpitir las entrañas con una agonía de sufrimientos o las haga estremecer de felicidad.

La primera mirada del niño.

Yo he tratado de justificar, de acuerdo con ciertos puntos de vista filosóficos, la importancia que cada madre está llamada a dar al momento en que, por la primera vez, la mirada de su hijo encuentra a la suya; en que, por la primera vez, la expresión visible de su amor hacia ella evoca sobre los rasgos de él una expresión semejante a la suya.

Este fenómeno — que una madre recibirá siempre con la alegría incomprensible para quien no comparta sus sentimientos — la conduce a todo un mundo de pensamientos, que ella lamentará siempre no haberlo examinado con toda la seriedad que merecía. ¡Que escrute su alma! Yo no pretendo seguirla hasta allí.

La primera gran verdad que no dejará de impresionarla, desde la primera mirada, es ésta: es por la bondad, por la manifestación de su amor maternal, por lo que ella ha hecho nacer el primer resplandor visible en los ojos y en los rasgos de su hijo. La experiencia le dará plenamente la razón, si ella ve en este despertar la primera influencia de su personalidad sobre el espíritu y sobre el corazón de su hijo.

¡Que nunca pierda de vista esto! La Pro-

videncia, al decidir que esto suceda así, le ha revelado —por poco que ella preste atención a esto— una verdad esencial. Allí encontrará un principio de educación infalible.

La bondad.

Para formar el carácter, lo mismo que para enseñar, la bondad debe ser el principio dominante. Evidentemente, es éste el más poderoso móvil.

Sin duda, pueden obtenerse resultados aparentes por el temor o cualquier otro medio; pero, para interesar al espíritu y formar al corazón, ninguna influencia es más durable que el afecto: es el camino más fácil para alcanzar los más altos fines.

Las necesidades espirituales del niño.

La Providencia ha enseñado a la madre a proveer las necesidades corporales del niño. Nosotros hemos visto que el niño posee también un instinto animal que le facilita la tarea. Pero la mirada del niño, cuando encuentra la de la madre, no reclama tan sólo la satisfacción de una necesidad material actual o el alivio de un malestar actual: reclama algo más; expresa a su manera la primera aspiración espiritual; reclama la simpatía.

El instinto animal no conoce más objeto que sí mismo. Busca, ante todo, asegurarse la conservación individual, y en su deseo creciente de gozar, el yo continúa siendo el centro de su mecanismo de acción.

No sucede lo mismo con el espíritu y el corazón. La prueba más incontestable de la naturaleza espiritual del hombre es el sacrificio que hace de sus conveniencias o de sus placeres personales en favor de la dicha ajena: la subordinación de un deseo individual a fines más elevados.

Un filósofo moralista ha dicho que cada vez que el pensamiento, en lugar de detenerse en los hechos presentes y visibles, escruta el porvenir y lo invisible, el espíritu afirma sus derechos.

Vale más educar que instruir.

Entre todas las tendencias afectivas de nuestra naturaleza, las que merecen ser

más estimuladas, las que se aproximan más al ideal humano, son, incontestablemente, las que no se apegan a los objetos perecederos, las que no accionan solamente sobre la imaginación, sino que son capaces de enriquecer el espíritu y de inspirar al corazón un noble fervor por todo lo que es realmente superior.

Esta concepción es de una importancia capital en educación moral. Constituye la base verdadera de todo lo que un plan de educación puede proponer o de lo que un sistema puede comprender.

Si es necesario nutrir el espíritu por el saber, aclarar la inteligencia o inculcar estrictos principios morales; si es deseable también cultivar el gusto, ¿no es más indispensable todavía dirigir, purificar, elevar los sentimientos del corazón?

Es necesario ensanchar el corazón del niño.

Si no queremos perder de vista el alto destino del hombre y sus deberes más urgentes, no debemos olvidar que no ha sido creado tan noble por su razón y tan grande por sus facultades, para consagrar toda su existencia a cultivar un solo afecto, sea cual fuere. La visión más nítida de sus deberes hacia su propia naturaleza y hacia los hombres, sus compañeros de viaje, le está claramente indicada por miles de testigos cuyas voces no puede menos que oír.

Injertar lo que debe ser sobre lo que es.

Una madre consciente de que las emociones de orden espiritual que unen su hijo a ella no tienen valor más que en la medida en que estas emociones pueden conducirla a elevarse hasta los fines más altos que el hombre pueda concebir no sentirá ninguna dificultad para encarar en su verdadero alcance los gérmenes de afecto que la Providencia ha sembrado en su alma. Esta madre los considerará como los nuevos brotes, sobre los cuales todo sentimiento mejor deberá ser injertado.

Se considerará ella misma como el instrumento elegido por la Providencia para purificar este afecto, para transferir sus virtualidades más intensas sobre un objeto de un valor más alto todavía.

Un deber sagrado.

Todos los deberes le aparecerán con un esplendor nuevo a la madre que haya aprendido a considerar el *carácter espiritual* del afecto y de la confianza que le atestigua su hijo.

Desde entonces, ella dejará de considerar a la educación como una tarea que encierra un exceso de pena y de trabajo, sino un deber que es factible de convertirse en agradable y del cual puede obtener, en gran parte, un éxito seguro. Ya no se contentará con realizar el menor esfuerzo, sino que verá hasta en las fatigas que le impone una obligación sagrada, que tiene un valor eminente para el interés de su hijo.

Adaptarse a las leyes de la Naturaleza.

La educación no consiste en una serie de correcciones, de recompensas y de castigos, de órdenes y de prohibiciones, distribuidos sin continuación lógica o sin exigir la obediencia. Debe, por el contrario, ser semejante a una cadena indiscontinua de medidas que tienen su origen en el mismo principio: el conocimiento de las leyes constantes de nuestra naturaleza. Todas estas medidas deberán estar penetradas por un espíritu de cariño y de firmeza; deberán encarar el mismo fin: elevar al hombre a su dignidad verdadera de ser espiritual.

Renunciamiento.

De todas las cualidades morales que puedan nacer de una educación reflexiva, la más difícil de adquirir, pero al mismo tiempo la más fecunda en resultados, es el renunciamiento de sí mismo.

Preparar al niño para la vida y para la independencia.

Tratemos de penetrarnos de la idea de que el fin último de la educación no es la perfección escolar, sino más bien la adaptación a la vida; no el hábito de una obediencia y de un celo impuesto, sino una preparación para la acción libre...

La educación no tiene como única finalidad decidir lo que se puede hacer de un

niño, sino más bien examinar sus aptitudes; su destino como ser responsable, sus facultades como ser razonable y moral, los medios propios para hacerle alcanzar el más alto grado de perfección, objeto de sus esfuerzos, fin que le han asignado las poderosas leyes que rigen el destino humano.

Libertad.

La libertad es una palabra vana para aquel a quien le faltan energías y cuyo espíritu está desprovisto de conocimientos y cuyo juicio no ha sido formado y que no tiene conciencia ni de los derechos ni de los deberes de un ser moral.

Hay que renovar la educación del hogar.

No es por medio de la difusión de la ciencia por lo que esta generación ni ninguna otra alcanzará la dicha. No; a no ser que lleguemos a dar un impulso nuevo y a elevar el nivel de la educación familiar, a no ser que una atmósfera de cariño ennoblecida por el sentimiento estético y moral no reine allí, a no ser que el amor materno no obre más poderosamente sobre la pequeña infancia que cualquier otro agente, a no ser que las madres no sigan la llamada de sus sentimientos más elevados, antes que a la corriente de los placeres y del abandono; a no ser que consientan en ser madres y actuar como madres, a no ser que la educación se transforme enteramente, nuestras esperanzas y nuestros esfuerzos, sean los que fueren, fracasarán.

La influencia de la familia completa la de la escuela.

Es un deber de las madres el vigilar para que el escenario familiar aporte al niño lo que no puede encontrar en la escuela; de dar a cada individualidad infantil la atención que reclama, y que en clase es incompatible, por ser ésta una colectividad; de dejar hablar a su corazón en aquellos casos en que juzgue que su corazón es el mejor juez; de obtener por el cariño lo que no se podría exigir jamás empleando la autoridad.

El libre dominio de sí mismo.

¿Tengo necesidad de insistir sobre el motivo que me ha llevado a expresarme tan extensamente sobre la importancia de la primera educación física e intelectual?

¿Es necesario que recuerde que yo considero a las ramificaciones de la enseñanza tan sólo como un medio para conducirla a un fin superior? Ellas deben contribuir a liberar al hombre y para asegurar un pleno rendimiento a todas las facultades que la Naturaleza ha puesto en él. Ellas deben igualmente orientar todas sus facultades hacia la perfección integral del ser humano, a fin de hacerlo capaz de actuar en cualquier puesto que ocupe como un instrumento de la sabiduría y potencia primordial que lo ha llamado a la vida. Tal es la actitud a que debe conducir la educación al individuo, con respecto a las leyes de la Naturaleza; actitud que le enseñará antes que nada a reconocer con humildad la imperfección de sus esfuerzos y la debilidad de su poder, pero que le inspirará, al mismo tiempo, el coraje que confiere una confianza inalterable en la fuente de todo bien y de toda verdad.

Para hacerse un miembro útil de la sociedad, es necesario que el individuo sea verdaderamente independiente. Ya sea que esta independencia haya nacido de las circunstancias, que la haya adquirido por el empleo honorable de su talento o que la deba a esfuerzos considerables y a hábitos de economía, es evidente que la independencia verdadera depende antes que nada de la dignidad del carácter moral, más bien que de los acontecimientos, de la superioridad intelectual o de los esfuerzos incansables.

Una personalidad cuyas acciones llevan el sello de la independencia de espíritu no puede ser más que un miembro útil y estimado de la sociedad. En ella ocupa determinado lugar y desempeña un determinado papel que le pertenece a él y no a ningún otro, pues lo ha obtenido por su mérito y asegurado por su carácter.

La verdadera dicha.

El sentimiento de la felicidad no nace por circunstancias exteriores; es un estado

de espíritu, una conciencia de la armonía, tanto del mundo exterior como del mundo interior. Este sentimiento asigna a los deseos justos límites y propone a las facultades del hombre la finalidad más elevada.

*La gran piedad
para los recién nacidos.*

Todas las veces que encontramos a un ser humano que sufre y que se encuentra cerca del momento trágico en que para siempre terminarán todas las penas y las alegrías que él ha encontrado sobre el escenario de este mundo, nosotros nos sentimos emocionados de simpatía. Esta simpatía nos recuerda que, por más baja que sea su condición terrestre, este ser es uno de nosotros, es de nuestra raza, sujeto a las mismas sensaciones, alternativas de alegrías y sufrimientos, nacido con las mismas facultades, y que su destino es el mismo y que ha sentido las mismas esperanzas de alcanzar la inmortalidad. Nos sentimos felices de poder aliviar sus sufrimientos y de darle un rayo de luz en la oscuridad de sus últimos momentos. He aquí el sentimiento que nacerá espontáneamente en el corazón de todos, aun en el de un niño o en el de un individuo despreocupado, como en el de aquellos que no están acostumbrados a ver sufrir. Entonces, ¿por qué, pregunto yo, consideramos con un descuido culpable a los seres que nacen a la vida? ¿Por qué sentimos tan poco interés con respecto a los sentimientos y a la condición de esos seres que penetran sobre este escenario de aspectos múltiples, cuando si nos detuviéramos un instante para reflexionar no vacilaríamos en contribuir a aumentar sus alegrías y a disminuir la suma de sus penas, de sus sufrimientos y de sus miserias? La educación posee este poder. He ahí la convicción de todos los hombres competentes que pueden apoyarse sobre su experiencia. Todos los que sienten un interés verdadero sobre la felicidad de la Humanidad están convencidos de que la educación es capaz de alcanzar esta finalidad. Su esfuerzo constante está orientado para que un día este objeto sea alcanzado.

El amor maternal.

Nunca me cansaré de pedirles a las madres que se dejen conducir por sus sentimientos maternos, iluminados por el pensamiento, a fin de guiar las impresiones nacientes de sus pequeños y de desarrollar el tierno germen de su corazón. Ellas descubrirán que este germen está encerrado en la naturaleza animal del niño; que es un sentimiento innato, poderoso, por no encontrarse aún bajo el contraste de la razón y porque llena por entero al espíritu; por no encontrarse aún en oposición con los impulsos que son característicos de las pasiones, generadoras de conflictos. Estad seguras, ¡oh madres!, que este sentimiento es lo único que eleva al ser humano. Pero al lado de él, existe en el niño el impulso instintivo de su naturaleza animal, que si bien en un principio le sirve para su conservación y preside a la satisfacción de las necesidades imprescindibles y conformes con la naturaleza, se convierte después en un sentimiento egoísta, ávido de satisfacciones, que si no es frenado a tiempo, no tarda en despertar mil deseos imaginarios y artificiales; en fin, que tiende a precipitarnos de placeres en placeres, hasta llegar al egoísmo más perfecto.

Con el fin de dominar y quebrar este impulso egoísta, el mejor camino, el camino único para la madre, es el de fortificar diariamente ese impulso bueno que se manifiesta en la primera sonrisa de los labios y en el primer resplandor de cariño en los ojos del pequeño niño. Aunque el poder de su intelecto sea débil aún, la madre puede hablarle desde temprano un idioma inteligible a su corazón. Ella será capaz, por medio de su cariño y de su firmeza, de llevarlo a renunciar a sus deseos inmoderados, que lo hacen tan poco amable, y a que esta renuncia la haga por amor de ella, la madre. ¿Cuáles son los medios que puede emplear para hacérselos comprender? ¿Cómo puede cumplir su deber y encontrar las palabras y los preceptos que son necesarios? Yo no me aventuraré a responder estas preguntas en lugar de las madres. Pero preguntad a una madre: os

responderá que, consciente de su amor para su hijo — amor fortificado por el sentimiento del deber e iluminado por la reflexión —, es capaz, sin palabras ni preceptos, de encontrar el camino del corazón y del afecto de su hijo.

NOTAS PEDAGÓGICAS

Cómo deben los padres preparar a sus hijos para la vida escolar.—Por medio de un boletín, el *Board of Education*, de Wáshington, llama la atención sobre el hecho que muchos niños entran a la escuela en condiciones desventajosas, por la falta de una preparación apropiada, preparación del hogar, particularmente en lo que se refiere a la alimentación y al sueño.

Como contribución para evitar estos hechos, las Asociaciones de Padres y Maestros, los Clubs de Madres y las organizaciones para la protección infantil cooperan diseminando las enseñanzas necesarias para ayudar a los padres a no incurrir en esas serias responsabilidades.

Estudio de estampas en las escuelas elementales.—El Departamento de Educación de Wisconsin ha preparado un plan por medio del cual se pueden obtener buenas estampas para usarse en las escuelas elementales, estampas que, a juicio de los peritos en arte, son las apropiadas, y que pueden adquirirse a precios baratos, para que los niños formen colecciones. Al mismo tiempo ha publicado dicho Departamento un Manual proveyendo a los maestros de sugerencias concretas y estimulándolos a trabajar en el sentido de obtener de los alumnos una educación de apreciación artística adecuada.

Actividades basadas en la experiencia.—El profesor Calkins, del Departamento de Geografía del Colegio Central de Maestros de Michigan, en una reciente Junta del Consejo Nacional de Inspectores de Grado, expuso su opinión en estos términos:

1.º Es necesario basar el trabajo inicial en la enseñanza de la geografía en experiencias directas del hogar y de la región.

2.º La enseñanza utilizará los mapas como materiales simbólicos que deben interpretarse y no como estampas que deben mirarse, y

3.º Hizo hincapié sobre la necesidad de hacer patentes en la enseñanza las relaciones de causa y efecto.

El estudio de la Naturaleza. —La Asociación de maestros para el estudio de la Ciencia, de New York, en su sesión anual de este año, expuso sus experiencias en las siguientes resoluciones: Hace más de 30 años que un buen número de Directores de Educación concibió la idea de que los alumnos en las escuelas elementales estudiaran las plantas y los animales, y por medio de este estudio, adquiriesen algún conocimiento de la Naturaleza y de los métodos científicos del estudio de la ciencia de la Naturaleza, y lanzaron al campo pedagógico el movimiento conocido con el nombre de «Estudio de la Naturaleza». Pronto se dieron cuenta de que la mayoría de los maestros de las escuelas elementales carecen del adiestramiento necesario en el estudio de las Ciencias Naturales y que los alumnos fueron incapaces de asimilarse los hechos acerca de la Naturaleza en la forma en la cual eran presentados ordinariamente por la Ciencia. Este movimiento se hizo cada vez menor y se puede decir que fracasó. El estudio de la Naturaleza ha vuelto de nuevo a admitirse en el programa de materias de la escuela elemental, y una evidencia de esta actitud se puede ver en las resoluciones acordadas por la mencionada Asociación de Maestros en los acuerdos siguientes:

1.º La Asociación de Maestros de Ciencias del Estado de New York favorece un interdependiente y articulado curso en la ciencia de la Educación para los grados de la escuela primaria elemental, superior y secundaria; curso que se proveerá, según las necesidades del niño, en cada uno de dichos grados.

2.º Se pedirá al Departamento de Educación del Estado nombre un Comité de Maestros de Ciencias, incluyendo un inspector de dicha enseñanza, para que formule un plan de 12 años de enseñanza de la ciencia con una continuidad ininterrumpida, recomendándose que el estudio de los seis últimos años se implante primeramente.

Sobre el mismo tema, el profesor Dougan, director de una escuela elemental de San Louis Missouri, en un trabajo, pide: si el estudio de la Naturaleza debe revivirse con éxito en un programa de materias de la escuela elemental, debe hacerse desde un punto de vista radical del programa de estudios de todos los grados y determinarse la relación entre el estudio de la Naturaleza y la geografía, así como una cuidadosa consideración de la relación entre las ciencias sociales y las Ciencias Naturales.

El medio de mejorar a los maestros en servicio. —El *Board of Education* de la ciudad de New York ha adoptado un plan de estudios para todos los maestros de las escuelas de dicha ciudad como sigue:

Para ser un «profesional activo y al día», cada maestro de nuestras escuelas, comenzando en el mes de setiembre de 1930, tendrá obligación de concurrir a un curso cultural o profesional anual de 30 horas, y bajo las normas adoptadas por el *Board of Education* en relación con la tarifa revisada de sueldos respectivos.

El maestro que no pueda demostrar que ha concurrido a un curso aprobado de 30 horas no será reajustado satisfactoriamente por el año, y ningún maestro carente de la calificación podrá tener derecho a un aumento de sueldo. Estos nuevos requisitos afectan cada aumento de sueldo entre el tercer año y los finales de cada tarifa; en otras palabras, los únicos maestros que están exceptuados de todos los requisitos de «profesionales activos y al día» serán aquellos que sirvan su término de tres años de prueba.

Los requisitos «profesionales activos y al día» se hacen con el objeto de estable-

cer el continuo mejoramiento de los maestros después de haber sido nombrados, y sustituye al requisito propuesto llamado (supermáximo), que fué declarado ilegal en el mes de junio del año pasado.

He aquí los considerandos:

1.º Considerando que las actuales tarifas de sueldos adoptadas por el *Board of Education* se determinaron, con muy pocas excepciones, por el informe del Comité de Sueldos de los Maestros designados por el Alcalde y el Presidente del *Board of Education*:

2.º Considerando que el mencionado Comité justificó sus recomendaciones de aumento de compensaciones para los maestros «naturalmente sobre la necesidad de atraer a las escuelas una mejor calidad de maestros y ofrecer estímulos que hagan que se mantengan en servicio y que progresen en su profesión»:

3.º Considerando que los aumentos de sueldos concedidos por el *Board of Education* y la Comisión de Presupuestos fueron recomendados por el mencionado Comité, con la idea clara de que fueran en sí mismos con una pugna en la profesión de enseñar, no solamente para elevar la calidad de la enseñanza, sino también, y lo más importante, de elevar a un más alto *standard* el servicio de la enseñanza:

4.º Considerando que, en opinión del *Board of Superintendents*, el continuo mejoramiento del maestro en el servicio no solamente aumenta su experiencia, sino también su bagaje cultural y de estudios técnicos, debería exigirse en toda la escala de sueldos más bien que al final de una tarifa al través de un supermáximo aumento, y

5.º Considerando que las leyes de educación proveen para los sueldos un aumento correspondiente a los años de servicio, a menos que en el año anterior haya sido declarado por el Consejo de Superintendentes como no satisfactorio, después de darse la oportunidad de defensa; por todo esto, resuelve:

Que para que el Consejo de Superintendentes declare satisfactorio el servicio de los maestros para el objeto del aumento de

salarios, deben servirse y basarse en los informes de los directores y superintendentes de zonas, en el número de días de servicio activo dentro del sueldo del año después de un nombramiento permanente y continuado conforme a la tarifa de salarios progresivos y de conformidad con las reglas determinadas con anterioridad por el Consejo de Superintendentes que se harán efectivas a partir del 10 de setiembre de 1930.

Tendencias de la educación primaria obligatoria en los Estados Unidos.—

1.º Alargar el período de la educación obligatoria, haciéndola efectiva desde una más temprana edad a una edad más avanzada.

2.º Aumentar el número de asistencias al año.

3.º Extender las exigencias de la enseñanza obligatoria, incluyendo a niños colocados en situaciones desventajosas y estableciendo escuelas para delincuentes.

4.º Requerir más educación para los exceptuados y para aquellos comprendidos en las leyes del trabajo, y

5.º Requerir la ayuda pública para los niños indigentes, sujetándolos a las leyes de asistencia escolar.

LA «HORACIO MANN SCHOOL» (1)

por Víctor Mercante.

(Conclusión.)

SEGUNDO AÑO

Inglés.— Gramática: especial atención a los principios de gramática que contribuyen a la expresión correcta. Composición hecha según observación, experiencia o libros leídos. Pearson and Kirchwey, *Essentials of English*. Literature: *Narraciones del Viejo Testamento*. Scott, *Quentin Durward*. Dickens, *The Cricket on the Heart*. Kingsley, *Westward Ho*. Shakespeare, *A Midsummer Night's Dream*. Tennyson, *Enoch Arden*, *Ulysses*,

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

The Reveuge. *Lectures de Adventures in Literature* (8). Memorización.

Matemáticas. — Primer trimestre: Álgebra. Álgebra aplicada a la vida práctica. Desarrollo y equivalencia de fórmulas. Solución de ecuaciones simples de primer grado. Los cuatro procedimientos fundamentales con expresiones simples. Ejecución e interpretación de gráficos simples. Wentworth, Smith, Brown, *Junior High School, Mathematics, Book II*.

Segundo semestre: Aritmética. Continuación de la enseñanza y ejercitación con enteros, fracciones comunes y fracciones decimales. Porcentaje. Problemas de aplicación a la vida práctica. Ahorro. Uso de la gráfica, la fórmula y la ecuación; sus relaciones numéricas; solución de problemas. Sistema métrico. Monedas extranjeras. Solución de problemas relacionados con las ciencias y artes doméstica. Wentworth, Smith, Brown, *Junior High School, Mathematics, Book II* (5).

Estudios sociales. — Desenvolvimiento de Europa Occidental y su expansión en el Nuevo Mundo.

Historia. — Historia Europea desde 1492 a 1925 (el Nuevo Mundo: Estados Unidos, Canadá y Sud América en 1789).

Geografía. — Europa Occidental y su expansión en el Nuevo Mundo, Africa y Oceanía.

Cívicas. — Crecimiento del nacionalismo. El desarrollo de formas de gobiernos constitucionales; la marcha de la democracia. Prácticas coloniales en el Nuevo Mundo. Organización del grupo. Hechos corrientes.

Ciencias generales. — Fuego: su valor, control y prevención. Calor en nuestros hogares. Aire, presión del aire. Electricidad, relación con el hogar; problemas simples de química domésticos, tales como la limpieza de metales manchados y empañados, jabones, agua fuerte; la tierra y los planetas.

El objeto es desarrollar un método científico para considerar problemas y dar una inteligente comprensión de los fenómenos comunes.

Francés. — Adelantados: Florian, *First*

French Course, completado; Dondo, *Contes Dramatiques*. Luria et Chankin, *Lectures Elementaires*. Spink, *Le Beau Pays de France*. Méras, *Petits Contes de France*. Méras, *Petit vocabulaire*.

Intermedio: Florian, *First French Course*. Dondo, *Contes Dramatiques*. Méras, *Le Premier Livre*. Méras, *Petits contes de France*. Méras, *Petit vocabulaire*. Augé et Petit, *Histoire de France, Livre préparatoire* (3).

Principiantes: Florian, *First French Course*. Méras *Petit vocabulaire*. Méras, *Petit Contes de France*. Mc Gill, *Pas a Pas*. Augé et Petit, *Histoire de France, Livre préparatoire*.

Artes domésticas. — Alimentos: Estudio de los alimentos requeridos por cada niña y la familia. Cuidado de una criatura. Cocina para enfermos. Otros problemas domésticos. Cuidado de los metales, de los objetos sanitarios y de la marquería.

Vestidos: Hechura de vestidos simples. Continuación del estudio de la higiene de los vestidos.

Bellas artes. — Estudio del espacio. Relación con los estudios sociales. Uso de tres colores. Acuarelas de flores, plantas y vida quieta. Dibujo de figuras. Modelado. Diseño de cuadrados o círculos. Estudios de color de los ejemplares del museo. Estampados aplicados a postales. Apreciación de arte. Arte gótico. Pintura italiana.

Música. — Continuación y extensión del curso general comenzado en el primer año. Apreciaciones musicales: canto, lectura, audición y ejercicios de dictado. En audición debe haber, una vez por semana, cantos en coro. Los alumnos inscritos en el programa adicional deben formar parte de la orquesta *Junior*.

Educación física. — Programa de actividades naturales, incluyendo juegos, saltos, baile y natación. Actividades exteriores en primavera y otoño. Competencia con el primer año en juegos.

TERCER AÑO

Inglés. — Literatura: Amplia y rápida lectura. Narraciones sobre mitología. Cortas historias: Scott, *Kenilworth*. Eliot, *Si-*

las *Maruer Coleridge, The Rime of the Ancient Marmer*. Shakespeare, *As you like it*, *Jules Calsar*. Extra: Discusión de las lecturas por la clase. Composiciones. Repaso de principios fundamentales. Temas frecuentes y cortos. Redacción de cartas. Gramática basada en la composición (4).

Matemáticas.—I. Algebra: aplicaciones prácticas y correlativas con aritmética y geometría. Valor equivalente de fórmulas y solución de ecuaciones de primer grado. Casos simples de factoro. Gráficas. Igualdades. Introducción de las ecuaciones de segundo grado. Nociones de trigonometría adquiridas en mediciones fuera de clase. Smith Reeve, *Essentials of algebras, Part I*.

Geometría: Teorema de Pitágoras. Aplicación de los teoremas estudiados en ejercicios y problemas. Historia de la Geometría (4).

II. Algebra y Geometría para estudiantes que hayan entrado al Colegio al tercer año. Curso incluyendo las partes más importantes del primero, segundo y tercer año. Smith Reeve, *Essentials of Algebra, Part I*.

Estudios sociales.—Estados Unidos y sus relaciones con el mundo.

Historia.—Estados Unidos 1789 1925. Geografía física, geografía política y económica de los Estados Unidos. Extensión de nuestras relaciones mundiales.

Cívicas.—Problemas elementales, políticos y económicos. Comunidad cívica. Proyectos dentro de la ciudadanía. Hechos corrientes (3).

Latín.—Curso principiante, las primeras setenta y ocho lecciones de Smith, *Elementary latin*; con uso considerable del latín oral. Traducción de 20 a 40 páginas de Ritchie, *Fábulas fáciles* (6).

Francés.—Adelantado: Greenberg, *Elementos de Francés*. Mercier, *Junior French*. De Lauzé, *Jean Valjean*. Erckmann-Chatrion, *Madame Thérèse*. Rebold, *Malficelli*. Groves, *Verbes en Action*. Angé et Petit, *Histoire de France, Livre préparatoire, completed*. François, *Fifteen French Plays*.

Curso intermedio: Florian, *French Course, completed*. Greenberg, *Elements*

of French. Erckmann-Chatrion, *Madame Thérèse*. Angé et Petit, *Histoire de France, Livre préparatoire, completed*. Groves Verbes, *In action*. Clement et Macirone, *Je lis et je parle*. Le Lauzé, *Jean Valjean*.

Ciencias.—Primer semestre: Higiene y sanidad. Estudios prácticos entre personal de higiene y fisiología. Medidas adoptadas por los gobiernos de ciudad, Estado y nación para preservar la salud pública. Winslow, *Healthy Living* (3).

Segundo semestre: Biología. Curso preparatorio del colegio. Estudio de los principios fundamentales de la biología, prestando especial atención a sus aplicaciones en la vida diaria. Lo fundamental es el trabajo de laboratorio. Peabody and Hunt, *Biology and Human Welfare*.

Artes domésticas.—Preparación de las comidas y conservación de los alimentos. Preparación y servicio de almuerzos y comidas; distintas formas de servir los alimentos. Problemas especiales del arte de cocinar.

Vestidos: Hechura de pijamas o alguna prenda exterior de vestir. Continuación de los estudios de higiene y vestidos.

Bellas artes aplicadas a la casa.—Estudio de muebles, telas y colores. Diseños para piezas altas. El color en el hogar. Copia y análisis de colores bellos. Dibujo de figuras. Modelo de madera impresa. Apreciación artística, estudios en el museo de muebles y adornos americanos e ingleses. Influencia clásica en la arquitectura americana (2).

Música.—Canciones a primera vista: teoría musical, apreciación musical y coros. Alumnos cuya cédula admita el programa adicional, debe formar en la orquesta de *Junior* o *Senior*.

Educación física.—Actividades naturales, incluyendo juegos, baile, aparatos, *tennis, hockey, base-ball, basket-ball* y natación. Fuera del Colegio, en ejercicios en otoño y primavera. Competencia con el segundo año en juegos (4).

CUARTO AÑO

Inglés.—Literatura: Dickens, *Tale of two Cities*. Hawthorne, *House of Seven*

Gables. Reade, Cloister and Hearth. Shakespeare, Tempest. Sheridan. The rivals, School for Scandal. Goldsmith, The storps to conqueror. Una antología de poesías. Una colección de historias cortas. Breve estudio sobre diarios y periódicos. Lecturas libres tan diversas como sea posible.

Composición. — Repaso de fundamentos, con especial atención al desenvolvimiento del párrafo. Temas frecuentes y pruebas escritas. Gramática necesaria a la composición (4).

Matemáticas. — Algebra preparatoria, incluyendo la solución del triángulo, rectángulo por métodos trigonométricos. Logaritmos. Este curso se destaca por la aplicación de las matemáticas a otros campos, y por el estudio de la vida de grandes matemáticos. Smith Reeve, *Essentials of Algebra, Part II.*

II. Matemáticas generales: Aquella parte del álgebra que se refiere a las aplicaciones al ahorro. Elementos de geometría analítica con sus aplicaciones. Historia de las matemáticas. Smith-Reeve, *Essentials of Algebra, Part II* (4).

Historia. — Historia antigua. Curso preparatorio del *College*. Los textos deben ser seleccionados.

Latín. — Ullman and Henry, *A second latin book.*

Francés. — Aventajado: Para estudiantes que quieren llevar cuatro años de francés al *College*. Holzwarth and Price, *Intermediate French.* Treille et Gay, *Tests Français avec Exercises Pratiques.* Grosjean, *Verb Book.* Pagés, *Histoire de France, Classe de Huitième.* Dumas, *Les trois Mosquetaires.* Daudet, *Neuf contes choisis.* Tand, *La Mare au Diable.* Caulfield, *Book of Verses* (4).

Las siguientes clases ofrecen tres unidades para el *College*.

II y III. Intermedio: Greemberg, *Elements of French, or* Armand, *Grammaire Elémentaire.* Grosjean, *Verb Book.* Maloubier, *Au Jour le Jour.* Labiche, *Le voyage de M. Perrichon.* Erckmann Chatrian, *Le Tresor du Vieux.* Teigneur or Halery, *L'Abbé Constantin.* Pagés, *His*

toire de France; Classe de Huitième (4).

IV. Principiantes: Armand, *Grammaire Elémentaire.* Dondo, *Contes Dramatiques.* Méras, *Petits contes de France.* Méras, *Petit vocabulaire.* Augé et Petit, *Histoire de France, Premier livre* (5).

Alemán. — I. Cuarto año. Segundo año de clase. Finish Gohdes and Buschek, *Sprach und Lesebuch.* Seligmann, *Alte and Neues.* Blütgen, *Das Peterle von Nurnberg.* Zschokke, *Der Zerbrochene Krug.* Clase principiante. Gohdes and Buschek, *Sprach und Lesebuch.* Forter, *Geschichten und Märchen* (5).

II. TERCER AÑO

Biología. — Continuación del curso preparatorio para el *College*. Estudio fundamental de los principios de biología vegetal, animal y humana y sus aplicaciones a los problemas de la vida diaria. Laboratorio como base del programa. Peabody and Hunt, *Biology and Human Welfare* (4).

Artes domésticas. — Vestidos: Vestidos económicos. Presupuesto de pensión de una niña para su primer año de *College* o para su casa en relación con el presupuesto de la familia. Cuidado de la ropa. Estudio de materiales, su composición, adulteraciones Tejidos a mano, fajas, reformas, etcétera. Hechura de una sobreblusa y una pollera. Vestidos de seda y de lana. Mc Gowan and Warte, *Textiles and Clothing.*

Alimentos: Problemas adaptados a las clases necesitadas. Plan de menú desde el punto de vista del valor nutritivo, económico y agradable con un determinado presupuesto; preparar almuerzos con visitas.

Bellas artes. — Estudio del ritmo en sus muchas formas artísticas. Diseños en círculo y cuadrado. Cartas escritas y dibujadas aplicadas a los figurines y postales. Dibujo de figuras, de movimiento y construcción. Aplicación a diseños de trajes. Apreciación artística de epístolas. Ritmo: ejemplificación del museo.

Música. — Comienzo de un curso cuya aprobación será contada para ingresar al *College*.

I. Armonía. El estudio será discusión y

memorización de hechos técnicos, audición, lectura, canto y ejecución de melodías compuestas y armonizadas por el alumno.

II. Apreciación de la música y su historia. Estudio de los clásicos selectos. El objeto de este estudio será evidenciar las influencias de cada escuela en la música actual.

Educación física. Programa de actividades naturales, incluyendo juegos, aparatos, baile, *tennis, hockey, basket-ball, base-ball* y natación. Ejercicios en el campo en el otoño y primavera (4).

QUINTO AÑO

Inglés.—Principios de retórica. Lecturas ilustrativas de tipos de literatura: Shakespeare, *Merchant of Venice, Twelfth Nights*. Goldsmith, *The Vicar of Wakefield*. Irving, *Life of Goldsmith*. Macaulay, *Life of Samuel Johnson*. Addison and Steele, *Sir Roger De Coverley Papers*, Stevenson, *Juland Voyage, Travels with a Donkey*. Juegos modernos. Poemas seleccionados de Browning, Arnold y Tennyson. Temas de exámenes escritos.

Matemáticas.—Algebra elemental, trigonometría moderna y fundamentos de geometría analítica, combinados para formar un curso mínimo. Smith Reeve, *Essentials of Algebra, Part II*. Smith Reeve and Morss, *Essential of trigonometry*.

II. Matemáticas generales: Algebra, trigonometría y geometría analítica, dando mayor importancia a la noción de función. Construcción e interpretación de fórmulas. Cálculo. Aplicación de derivados a problemas simples de tasaciones y de máxima y mínima a simples casos de superficie, volumen y presión. Desarrollo histórico del cálculo.

Historia.—I. Historia antigua. Curso preparatorio del *College*. Repaso del período colonial. Desarrollo de la constitución. Período nacionalista. Problemas actuales. Referencias. Opiniones importantes. Discusión. Muzzey, *American History*. Woodburn and Moran, *La República y el ciudadano. Hechos corrientes* (5).

Latín.—Selecciones de Cicerón, Sa-

lustio y Virgilio. Baker, *Inglis Latni Composition, Part II*. Tunstall, *Ciceron, Trenough, Kittredge and Jenkins, Virgilio*.

Francés.—Curso adelantado: Continuación del curso de cuarto año. Pargment, *Exercices Français, Première Partie*. Dubrulle and Mauser, *French Composition Book*. Maupassant, *Huit Contes Choisis*. Bauville, *Gringowe et l'Eté de la Saint Martin*. Augier, *Le Gendre de U. Poirier*. Hemon, *Marie Chapdelaine*, Oxford, *Book of Verses*. Pagés, *Histoire de France, Classe de Septième*. Grosjean, *Verb Book*, completo.

II y III. Curso intermedio: Continuación del francés de cuarto segundo y cuarto tercero. Pargment, *Exercices Français, Année Préparatoire*, o Laizé, *Cours Pratique*. Land, *La Mare ou Diable*. Daudet, *Neuf Contes Choisis*. Maupassant, *Contes Choisis*. Theuriet, *Mon oncle Ilo*. Labiche, *La Poudre aux Jeux*. Pagés, *Histoire de France, Classe de Septième*.

IV. Continuación del francés de cuarto. Pargment, *Exercices Français, Année préparatoire*, o Laizé, *Cours Pratique*. Erckman Chatrian, *Le trésor du Vieux Leigneur*. Daudet, *Neuf Contes Choisis*. Dumas, *Les trois mosquetaires*. Grosjean, *Verb Book*. Pagés, *Histoire de France, Classe Huitième* (5).

Alemán.—Segundo año de clase. Terminar Gohdes y Buschet, *Sprach-und Lesebuch*. Zschokke, *Der Zerbrochene Krug*, Hauff, *Der Zwerg Nase Gerstaker Germelhausen*. Storm, *Immensee*. Chiles, *German prose composition*.

Comienzo de clase: Gohdes and Buschet, *Sprach und Lesebuch*. Zschokke, *Der Zerbrochene Krug*. Hauff, *Der Zwerg Wase*. Gerstaker, *Germelshausen*. Storm, *Immenses*. Chiles, *German Prose* (5).

Composición: Curso de dos años.

Principiantes: Gohdes and Buschet, *Sprach und Lesebuch*. Roessler, *A First German Reader* (5).

Fisiografía.—Estudio del aspecto físico de la Tierra. La Tierra como un plane-

ta. La atmósfera. La formación de continentes. Los océanos. La influencia de cada uno sobre la vida. Ejercicios de laboratorio como base de la clase. Tarr and von Eugen, *New Physical Geography* (7).

Artes domésticas.—Vestidos: vestidos económicos. Presupuesto de la pensión de una niña para su primer año de *College* o para su hogar. Relación con el presupuesto general. Cuidado de los vestidos. Estudio de materiales. Su composición. Prevención de las adulteraciones. Tejido a mano. Fajas. Reforma de vestidos. Hechura de una sobrelbisa y falda. Vestidos de seda y de lana. Mc Gowan and Warte, *Textiles and Clothing*.

Alimentos: Problemas especiales adaptados a la «clase de necesidades» Menú confeccionado consultando el valor económico nutritivo y agradable de los alimentos.

Pruebas definitivas, preparando y sirviendo una serie de almuerzos a las visitas.

Bellas artes.—Paisajes de Nueva York impresos en hule. Estudio de color y el tono. Tarjeta de Navidad. Telas de flores en tres colores. Estudio de figuras aplicadas a las vestimentas históricas.

Apreciación artística. Estudio de paisajes de museo y de maderas antiguas cortadas (4).

Lectura artística.—Principios de arte ilustrados. Introducción a los estudios de arquitectura, escultura, pintura.

Educación física.—Programa de actividades naturales, incluyendo juegos, saltos, aparatos, baile, *tennis hockey*, *basket-ball*, *base-ball* y natación. En el campo, otoño y primavera.

SEXTO AÑO

Inglés.—Boas and Hahn, *Social Backgrounds of English Literature*. Boas and Smith, *Introduction to the Study of Literature*. Chancer, *Prolog*, *Knigst's Tale*. Shakespeare, *Macbeth*, *Hamlet*. Milton, *L'Allegro*, *Il Penseroso*, *Lycidas or Comms*. Burke, *Speech or Conciliation with America*. Palgrave, *Golden Treasury*. Temas y exámenes (4).

Matemáticas.—I. Algebra: Repaso de los conocimientos exigidos para ingresar

al *College*, incluyendo la trigonometría del triángulo, rectángulo y logaritmos. Smith-Reeve, *Essentials of Algebra Parts I y II* (3).

II. Aritmética: Cursos prácticos y teóricos aplicados a problemas de gastos e inversión del dinero. Estudio de pesas y medidas necesarias para viajar por el Extranjero. Valor actual y equivalencia de la moneda extranjera.

Estudio de obligaciones y fondos públicos con métodos para hallar la tasa efectiva de interés., Uso de la página financiera del periódico. Métodos cortos de cálculos. La regla calculadora. Wetworth-Smith, *Higher Arithmetic*.

III. Matemáticas generales: Continuación de la trigonometría y geometría analítica. Repaso de los conocimientos necesarios para el ingreso al *College*.

Historia.—I. Historia americana y gobierno civil. Curso preparatorio del *College*. Nuzzey, *Historia americana*.

II. Problemas de la ciudadanía. Estudio de principios y problemas económicos y políticos. Hechos corrientes. Morehouse and Graham, *Problemas americanos*.

Latín.—Selecciones de Virgilio, Ovidio y Cicerón. Greenough, Kittredge and Jenknis, *Virgilio*. Tunstall, *Cicero*. Baker and Ingus, *Latin Composition, Part III*.

Francés.—I. Continuación del Francés cuarto. Pargment, *Exercices Français, Deuxième partie*. Molière, *Les Precieuses Ridicules o Le Bourgeois Gentilhomme* y *L'Avare*. Rostand, *Cyrano de Bergerac* o *L'Aiglon*. Letre, *Le Roi Louis XVI*. France, *Le crime de Sylvestre Bonnard*.

Química.—Curso preparatorio para el *College*. Oxígeno, hidrógeno, agua, teoría atómica, nitrógeno, atmósfera, soluciones, ácidos, bases, sales, neutralización. Reacciones reversibles y equilibrio químico. Azufre y sus derivados. Leyes periódicas. Halógenos, carbono y sus derivados simples. Llama, fósforo, metales. Principios de la ciencia y discusión de sus aplicaciones a la vida diaria. Cuarenta experimentos efectuados con su informe en la carpeta de ejercicios de laboratorio.

Artes domésticas.—Vestidos: Econo-

mía de vestimenta. Presupuesto de la pensión de una niña para su primer año de *College* o en el hogar. Sus relaciones con el presupuesto general de la familia. Cuidado del vestido. Estudio de materiales. Su composición. Libros para quinto y sexto año. Granger, *Les merveilles de la France*. Sailleus, *Toute la France*. Kerpelin, *Geographie de la France et des Colonies*. Desgranges, *Litterature Française*. *Encyclopedier par l'Image*.

Aleman.—I. Tercer año de clase: Keller, *Kleider Nachen Lente*. Baunchach, *Der Schwegersohu*. Freytag, *Die Journalisten*. Whitney, *Stroebe, Easy German Composition*. Collman, *Easy German Poetry*. Schiller, *Wilhelm Tell*. Lessing, *Nathan der Weise* (5).

II. Curso de dos años, segundo año de clase: Zschokke, *Der Zerbrochene Krug*. Diamond and Reinsch, *Nachlese*. Gerstäcker, *Germelshausen*. Freytag, *Die Journalisten*, *Oxford, Book of Verses*.

II y III. Continuación del francés.

IV. Pargment, *Exercices Français, Première Partie*. Bauville, *Gringoire et l'Eté de la Saint Martin*. Augier, *Le Gendre de M. Poirier*, o Molière, *Le Bourgeois Gentilhomme*. France, *Le Crime de Sylvestre Bonnard*. Hémon, *Marie Chapdelaine*. Forest French Poetry or Canfield, *French Cyries* (4).

V. Continuación de francés quinto cuarto: Pargment, *Exercices Français, Première Partie*. Pagés, *Histoire de France, Classe Septième*. France, *Le Crime de Sylvestre Bonnard*. Bauville, *Gringoire et l'Eté de la Saint Martin*. Maupassant, *Huit Contes Choisis*. Molière, *Le Bourgeois Gentilhomme*.

Economía doméstica. — Cocina: prevención de las adulteraciones. Tejido a mano. Fajas. Reformas. Hechura de una sobreblusa y una falda. Vestidos de seda o lana.

Bellas artes.—I. Estudios de línea, de las esculturas griegas y góticas. Dibujos de línea y color tomados de la vida. Dibujos para vestimentas. Impresiones en linóleum para el libro del año. Apreciación artística.

II. Curso de lectura artística.

Sociología. — Este curso trata de enfocar la atención sobre ideales de conducta en las relaciones personales, sociales e internacionales, con miras a establecer prácticas de procedimiento que serán la guía de nuestra civilización moderna. Tratar de forjar ideales que interpreten el progreso moral de la raza humana, estudiando las responsabilidades, obligaciones y relaciones en el concepto sociológico. Tratar a través del estudio y las discusiones de crear simpatías y apreciaciones de diferentes puntos de vista. Relacionar esto con las actividades de la vida diaria (1).

Educación física.—Programa de actividades naturales, incluyendo juegos, saltos, aparatos, baile, *tennis, hockey, basket ball, base-ball* y natación. Labores de campo en otoño y en primavera (4).

LA INASISTENCIA ESCOLAR Y LA CRIMINALIDAD DE LOS NIÑOS

por el Dr. Ladislao Thót,

Profesor en la Universidad de La Plata.

I) Es un hecho bien conocido de todos los pedagogos y sociólogos criminalistas, y, en general, de todos los que están ocupándose de los problemas de la criminalidad infantil, que hay una relación positiva e innegable entre la asistencia y la inasistencia escolar, respectivamente, por una parte, y la criminalidad de los niños, por otra. Tan precisa es la relación, que debemos considerarla como una relación *causal*, en que la una, es decir, la inasistencia escolar, es la causa, y la otra, es decir, la criminalidad infantil, es el efecto.

En efecto: la asistencia escolar tiene un importante papel preventivo con relación a la criminalidad de los niños, siendo claro que el niño que se halle en la escuela no invierte el tiempo en rodar por las calles, y ese sencillo hecho tiene gran importan-

(1) *Deuxième Congrès International de la Protection de l'Enfance*.—Bruxelles, 1921, tomo III, página 272.

cia, por quitarle al niño la oportunidad de aprender lo malo y cometer delito, vagando, en vez de asistir a la clase. En otras palabras: la asistencia escolar regular hace disminuir la criminalidad de los niños. Por otra parte, la educación o la instrucción que reciben los niños asistiendo a la clase es otro factor poderoso para contrarrestar la criminalidad infantil (1).

Es a ese doble aspecto a que obedece la importancia de las dos cuestiones que se plantean por sí mismas, es decir, buscándose los medios más convenientes para asegurar la asistencia escolar e investigando las causas de la inasistencia escolar. Veamos, pues, la una y la otra.

II) En lo que atañe al problema de los medios más convenientes para asegurar la asistencia escolar, merecen nuestra atención los principios sostenidos al respecto por el que es presidente de la Unión de los jueces de paz de Bélgica, señor *Campioni*. Para este técnico reconocido, pueden dividirse los medios para asegurar la asistencia escolar en dos clases: medios *preventivos*, llamados a impedir la inasistencia, y medios *represivos*, para castigarla.

Entre los medios *preventivos*, da el señor *Campioni* a un momento *psicológico* una gran importancia, y eso es: *hacer que el niño quiera y asista a la escuela*. En efecto: según se sabe, hubo un tiempo en que la noción de «asistir a la clase» significó a los niños lo mismo que había sido para los adultos la palabra *cárcel* (1). Sin embargo, tales tiempos pasaron ya, mas no del todo y no en todas partes. En efecto: desaparecieron los crueles castigos disciplinarios de la antigua escuela; empero existen, en muchas partes, la impaciencia, la injusticia, hasta la vejación escolar, o bien el desdén. Todo esto debe desaparecer de todas partes. La escuela debe ser escuela de verdad, y es preciso que se

llegue a crear, entre la escuela y los niños, una especie de asociación. Debe existir contacto íntimo entre el maestro y los alumnos, contacto que se obtiene mediante conversaciones familiares entre el maestro o maestra y los alumnos o las alumnas, respectivamente; además, la realización de excursiones al campo y al bosque, la de las llamadas «tardes de cuento», donde se les narra a los niños cuentos interesantes e instructivos; la realización de festejos, de cine y de representaciones escolares: carreras, gimnásticas *interescolares*, donde los niños, bajo la salvaguardia del estandarte propio de su clase o escuela, tratan de ganar honor para ella, etc. Todas estas cosas e instituciones tendrían por efecto, según creemos, como muy bien lo observa el Sr. *Campioni*, que el niño llegue a amar a la escuela, lo que sería la causa de una merma notable de la inasistencia escolar, y ésta daría por resultado final, a su vez, la disminución de la criminalidad infantil. Así sería la cadena causal.

Sin embargo, como bien lo dice el mismo Sr. *Campioni* (1), para alcanzar éxito en asegurar la asistencia escolar no basta que la escuela llegue a adueñarse del afecto de sus alumnos, pues es necesario también hacer ver a los padres, especialmente a los de menos cultura, que siempre están prontos para no enviar sus hijos a la escuela, según creemos nosotros, que hay *cierto interés propio* en que sus hijos hagan acto de presencia regular en las aulas. Para tal finalidad serviría, por ejemplo, la institución del *Cuerpo médico escolar*, que atendería a todos los alumnos de la escuela, no sólo a los que asisten regularmente a la clase, sino que se ocuparía del estado sanitario de los alumnos *en general*. En otras palabras: debería instituirse, no el cargo de médico escolar *ad hoc*, sino el de médico de los niños, según se realizó ya en muchas partes. Otro *estímulo* para los padres consistiría en que procediese la escuela a organizar su vinculación con las varias sociedades de benefi-

(1) Se refieren estos acuerdos, más o menos, a la época del siglo pasado, cuando en las escuelas de Europa hubo, entre otras cosas, ordenanzas especializadas en azotar a los niños de mala conducta por no haber preparado sus deberes, y al mismo tiempo existían las cárceles escolares a pan y agua.

(1) *Actas del Congreso citado, páginas 267 y siguientes.*

cencia que existieran, vinculación que daría por resultado la ayuda moral y material a las familias cuyos hijos asisten regularmente a la escuela y que son necesitadas. Consistiría tal ayuda en premios pecuniarios, en bonificaciones en los pasajes, ya para el tren, ya para el tranvía; en asegurar un tratamiento curativo para sus hijos enfermos, en hospitales o en sanatorios; en colocar a los niños, durante las vacaciones, en colonias especiales o en casas de familias que habiten en el campo, que se harían cargo del hospedaje humanitario de los mismos; en levantar suscripciones para comprar ropas y víveres para los niños pobres, etc., etc.

Todos estos medios servirían, pues, para la prevención de la inasistencia escolar. Hablando ahora de los medios llamados a *reprimir* la inasistencia escolar, se está conteste en que tal represión debiera ser severa (1), en vista del desdén de los padres, producido por una negligencia o por un deseo de explotar al niño, en vez de enviarle a la escuela. Los medios proyectados al efecto serían: la multa, en general, y para los casos más graves, como son: la reincidencia, la dura explotación del niño, etc., la pena de prisión, o bien, en casos gravísimos, una pena infamante, en vista de los enormes intereses económicos, nacionales y sociales que están vinculados con la asistencia escolar regular de los niños. Sin embargo, hay que cuidar se que la pena infligida por la *primera* infracción no quede en suspenso, para evitar su reincidencia: si así no se hiciese, resultaría *inútil* tal pena (2).

III) Veamos ahora los resultados obtenidos por la investigación de *las causas de la inasistencia escolar*, causas que fueron investigadas por muchos pedagogos y juristas ilustres, como son, entre los últimos, el procurador de la República de Francia, Dr. *Laronze*; el juez belga de los menores, el Sr. *Van de Rydt*, etc., y el director del establecimiento de Estado para la educación compulsoria de los muchachos en Suecia, el Sr. *Lund*, etc.

Para el Sr. *Lund*, pueden dividirse las causas del ausentismo escolar en *dos* grupos principales, que son: 1.º, las *causas externas*, como son: la antipatía de los padres para con los maestros o la escuela, influencia que ejercen sobre sus hijos para hacerlos desviar de la escuela, el temor del niño a la severidad del maestro, el mal estado de sus ropas, etc.; 2.º, las *causas internas*, es decir, la poca voluntad del niño para concurrir a la escuela, a pesar de las órdenes recibidas, etc.

Según el Sr. *Laronze*, obedece la inasistencia escolar de los niños, en primer lugar, a varios motivos de carácter familiar; tales son, por ejemplo, en general, la enfermedad de los padres, la miseria del hogar, y, en particular, la falta de alimentos, de útiles escolares, etc. Otra causa no menos importante para los niños que viven en las afueras de las ciudades o en el campo mismo es la ocupación en las labores y trabajos rurales, teniendo muchos de ellos contratos de labor. Por estas causas, se plantea la necesidad de instalar la Caja escolar de ahorros y la fijación de las vacaciones de modo que no tuvieran ellas coincidencia con la fecha de las labores de referencia.

Por fin, el Sr. *Van de Rydt* dejó consignado el hecho de que, según lo demuestran los guarismos de la estadística, 80 por 100 de los niños que cometen delitos pertenecen a familias anormales. Ahora bien: los hijos de estas familias no suelen concurrir regularmente a la escuela.

IV) Por nuestra parte, aceptamos todos los criterios hasta ahora mencionados, por estar ellos de acuerdo con los hechos. Sin embargo, creemos que pueden ser completados por otros múltiples, que constituyen las causas de la inasistencia escolar. Así, en muchos casos, es a la incapacidad del trabajo, de los padres, y especialmente la de las madres, a lo que se debe la inasistencia de los niños; en efecto: en tales casos, el niño tiene a su cargo una parte de los quehaceres domésticos. Otra causa, especialmente para los hijos de la clase social media, consiste en el deseo del niño de poder leer, secretamente, novelas, et.

(1) *Actas* citadas, páginas 270-271.

(2) *Actas* citadas, páginas 281-285.

cétera, dejando de asistir a las clases. Una causa similar a ésta es la compañía de malos amigos, para jugar o charlar con ellos, en vez de ir a la escuela. Por fin, muchas veces es la circunstancia de no haber llegado el niño a aprender su lección o hecho sus deberes.

A todas estas causas tenemos que agregar también las causas producidas, por supuesto para Europa, por la guerra y por los tiempos de la postguerra. En efecto: durante esta época se debilitó enormemente el lazo familiar y el respeto de los niños hacia sus padres y sus maestros, resintiéndose el sentimiento del deber. El niño, que durante la «gran guerra» escuchó diariamente el relato de matanzas y de robos cometidos por su padre soldado y por sus compañeros en la línea de fuego y en las ciudades del enemigo, y vió más tarde en las manos de su padre los varios objetos «adquiridos» como presa en la tierra del enemigo; el niño que durante la guerra y en la época de la enorme escasez de víveres y de las «tarjetas» para pan, para sal, para frutas, para carne, para huevos, etc., se vió obligado para conseguirlos a hacer cola ante las puertas de los almacenes diariamente, por muchas horas y en medio de una muchedumbre maldiciendo la miseria, y, por fin, el niño que después de la guerra y en medio de los cataclismos sociales empezó a oír que el robo es cosa permitida, que el homicidio no es delito, que el amor es libre, que los padres explotan a los niños y que los niños son iguales a sus maestros, tales niños, en efecto, llegaron a aprender todo, con la única excepción de lo bueno, del honor y del sentimiento del deber.

Resumiendo todo lo expuesto, diremos que el verdadero medio para suprimir la inasistencia escolar, mejorar la moral, la vida económica y social de los niños, consiste en el *desarrollo de ciertos órganos auxiliares* de la escuela, como son: la vinculación con sociedades de patronato y de beneficencia, la creación de los cargos de médico escolar permanente y de un visitador del hogar y el acercamiento del niño al maestro y de éste a aquél.

V) Desde el punto de vista *práctico*, es interesante observar la solución del problema realizada en *Estados Unidos*, donde obtuvo una importancia especial. En efecto: las leyes de los distintos Estados de Estados Unidos achacan a la inasistencia escolar (*truancy*) una significación particular, frente a muchos otros Estados, que consideran el problema tan sólo desde el punto de vista meramente *administrativo*. El criterio estadounidense considera este problema desde un punto de vista *educativo* y de Derecho penal, sosteniendo que los inasistentes necesitan de un entrenamiento escolar especial, de una parte, y que, por otra, deben ser vigilados por personas especialmente dedicadas a ello para que no incurran en la comisión de delitos. Debido a este criterio, la inasistencia escolar del sujeto inasistente o negligente (*truant boy*) exige un tratamiento y una institución especial; por eso se han creado *inspectores de inasistentes (truant officers)*, y la *escuela para inasistentes (truant schools)*, como más adelante lo veremos.

Hablaremos de la solución de este problema, hecha por el más próspero de los Estados de la Unión, que es el de *Nueva York*.

En este Estado, el problema de la inasistencia escolar fué solucionado por la *Ley de Educación (Education Law)*, del año 1909, modificada en el año 1910. Esta ley prevé la inasistencia escolar de los niños, determinando lo pertinente a los niños blancos y lo relativo a los niños de color.

En lo que atañe a los escolares blancos, la ley manda organizar, por medio de las autoridades de cada ciudad o de cada distrito escolar, un Cuerpo de *oficiales de asistencia (attendance officers)*, llamados a vigilar y comprobar la asistencia de los niños a clase.

El oficial de asistencia puede detener al niño blanco entre los siete y 16 años de edad que no reciba instrucción, a la cual está obligado. Además, el oficial de asistencia debe llevar al detenido a presencia de su maestro, y en caso de que la inasis-

tencia sea habitual y el niño se muestre incorregible, debe conducirlo a presencia del juez de policía, a los efectos de ser colocado en la *escuela para inasistentes*, de la cual vamos a hablar en seguida.

El oficial de asistencia debe dar cuenta inmediata de la detención del educando a la autoridad escolar competente.

En el cumplimiento legal de sus deberes, puede también el oficial de asistencia entrar, durante las horas de trabajo, en una tienda, establecimiento mercantil o industrial, a fin de examinar los certificados de empleo o los registros de niños empleados, con el fin de comprobar si no han infringido la ley sobre el trabajo de menores, y, especialmente, si no se emplea a niños obligados a asistir a la escuela. El que se niega a exhibir los documentos solicitados es culpable de un *delito*.

Una de las más importantes disposiciones de la ley es la que se refiere al establecimiento de *escuelas especialmente destinadas para niños escolares inasistentes*.

En virtud de esa disposición, las autoridades escolares de una ciudad o de un distrito escolar deben establecer *escuelas* o habilitar *salas separadas* en los edificios de las escuelas públicas para los niños entre los siete y 17 años de edad, que son habitualmente inasistentes o irregulares en su asistencia, que constituye un deber para ellos. Tal escuela o sala se llama *escuela para inasistentes*. Pero ningún niño puede ser colocado en ella si fuese culpable de un crimen o delito, ya que se sabe que ella es exclusivamente para los inasistentes escolares incorregibles. Esas escuelas dependen de las autoridades escolares.

Los niños llevados a la escuela para inasistentes deben quedar en ella durante un plazo que no puede exceder de dos años, no pudiendo éste excederse más allá de los 17 años de edad.

En lugar de colocarlos en la escuela para inasistentes, las autoridades escolares pueden internarlos también en una escuela privada o en un hogar para huérfanos o en otra institución semejante, aten-

didos por personas de la misma religión profesada por los niños y que los aceptan mediante una compensación pagada por la autoridad escolar.

Todas estas medidas deben ser tomadas de acuerdo con los padres o tutores de los niños afectados. En caso de que los padres o tutores se nieguen a dar su consentimiento, las autoridades escolares deben dirigirse al Tribunal para menores, solicitando su intervención y la orden para colocar a los niños en la escuela para inasistentes o en uno de los establecimientos mencionados.

La ley contiene no solamente disposiciones relativas a los niños que frecuentemente faltan a las clases, sino también para los suspendidos o expulsados, debido a que entonces no recibirían en ninguna parte la instrucción exigida. Tales niños se llaman *niños ingobernables (ingovernable children)*. Esos niños deben ser detenidos y conducidos por el oficial de vigilancia de la ciudad o del distrito escolar a presencia del magistrado de policía competente, quien después de comprobar que el niño es un inasistente habitual, expulsado o suspendido de una escuela, y que no recibe instrucción particular, ordena la inscripción del niño en una escuela para inasistentes o en otro establecimiento especial.

En las escuelas para inasistentes debe darse a cada niño un entrenamiento industrial, además de la enseñanza ordinaria.

Las autoridades, como el oficial de asistencia, que han ordenado la detención de un niño inasistente tienen derecho a conceder la libertad del mismo; pero éste quedará, en tal caso, bajo la vigilancia de la escuela.

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

EL DR. SIMARRO Y LA PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL (1)

por el Prof. Vicente Viqueira.

El primer representante de la Psicología experimental en España fué el eminente neurólogo y psiquiatra Luis Simarro La Cabra. Su compleja y rica personalidad, aún poco conocida, exige que rompamos el marco de este libro para que puedan caber en él algunas noticias biográficas: científico, filósofo, político social, enamorado del arte, todo esto lo fué al mismo tiempo.

Simarro era valenciano y conservó siempre por su tierra levantina un profundo afecto; ella le parecía elevarse a mayor comunidad con aquel gran pueblo luminoso, inteligente y libre, a quien tanto admiraba: el pueblo griego. Su madre había nacido en Játiba; su padre, descendiente de italianos, era natural del mismo punto y pintor de profesión (afín artísticamente y amigo de los Madrazo), habiendo obtenido premios en varias exposiciones. Nació Simarro en Roma el 4 de noviembre de 1851, pues su padre se hallaba por entonces en la «ciudad eterna» como pensionado del Gobierno español. Encontrándose tuberculoso el padre de Simarro, regresó con su familia a Valencia, donde murió cuando su único hijo no tenía aún tres años; la madre, repentinamente loca por tan cruento dolor, arrojóse desde la azotea de su casa a la calle, donde la hallaron muerta, sosteniendo entre sus brazos al tierno niño, que aún vivía. Quedó a Simarro, como consecuencia de este accidente, una leve cojera, apenas perceptible ya de hombre. Fué, pues, huérfano desde los tres años; hecho que explica quizá un rasgo de su carácter. Recogido por su amorosa madrina, ingresó en el colegio monacal de la Institución de Damas Nobles, fundada a fines del siglo xv por el Papa Alejandro VI (Borgia). Pronto se dió a conocer el talento del joven escolar; se cuenta que el prior del colegio sentaba al niño todos los días a su mesa para

gozar de su conversación ingeniosa. A los 20 años se doctoró Simarro (era doctor en Medicina y en Ciencias). Ya en 1874 comenzó a intervenir en un sentido liberal, que siempre le fué propio, en política; desempeñó entonces, en la sublevación cantonal, el cargo de tesorero de la Junta revolucionaria de Valencia, y extendía los salvoconductos para entrar y salir de la plaza, que estaba sitiada.

En Madrid, Simarro perteneció al grupo formado por tantos hombres eminentes que oscilaban en torno de la escuela krausista, en la cual era en aquella época ya la personalidad filosófica más relevante, y de hecho directora y propulsora, Francisco Giner de los Ríos. En la Institución Libre de Enseñanza, que el último, en unión con sus amigos, había fundado (1875), fué Simarro profesor de Física, estableciendo en dicho centro un laboratorio de esta ciencia. Dió allí una serie de conferencias sobre los problemas científicos que tenían entonces mayor actualidad, colaborando, además, en el BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN con notas y resúmenes de su enseñanza y con artículos sobre la anatomía y fisiología del sistema nervioso. Marchó en 1880 a París, donde residió algún tiempo (1880-84), estudiando histología del sistema nervioso con Ranvier, y psiquiatría con Charcot. En aquella ciudad intimó con otro gran pensador español, en aquel entonces desterrado, Nicolás Salmerón, con quien, lo mismo que con Francisco Giner de los Ríos, le unió perenne amistad. Vuelto a Madrid, comenzó Simarro su actividad como psiquiatra; fué director del manicomio de Leganés. Contrajo matrimonio con una dama valenciana de extraordinaria belleza y de alto valor espiritual y moral, que ejerció sobre él un benéfico y trascendente influjo, en el sentido de una más amplia realización de su vida.

Su labor en el profesorado oficial comienza, para no interrumpirse ya, en 1894, fecha en que fué nombrado profesor ayudante del Museo Pedagógico, para dar allí cursos de Psicología fisiológica y donde los venía explicando desde 1888. En dicho centro creó el primer Laboratorio de An-

(1) Extracto del libro del autor *La psicología contemporánea*, recién publicado en la «Colección Labor».

tropología pedagógica que ha existido en España. En 1902 ganó las oposiciones a su cátedra de Psicología Experimental de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Madrid, asignatura común a los alumnos del doctorado de Ciencias y Medicina y a los de la licenciatura de Filosofía. Más tarde fué nombrado profesor de Psicología de la Escuela de Criminología. Ambos cargos los desempeñó hasta pocos meses antes de su muerte. Además, formó parte de la Junta para Ampliación de Estudios. Simarro fué el fundador de la Asociación Española para el Progreso de las Ciencias y quien organizó con el mayor entusiasmo su primer Congreso.

Paralelamente a esta labor, Simarro intervino siempre en la vida política del país, sin abandonar jamás su independencia espiritual. En 1909, cuando el terror de la opresión reaccionaria acobardaba los ánimos, levantó el primero su voz de protesta y en defensa de Ferrer desde la cátedra del Ateneo de Madrid. En 1910 publicó su obra titulada *El proceso de Ferrer y la opinión pública*. Fué un defensor acérrimo de la libertad de conciencia, en favor de la cual, en unión de elementos liberales y disidentes, organizó reuniones públicas; en 1913, con motivo del llamado «decreto del catecismo», realizó una campaña para extender al Magisterio el principio de la libertad de conciencia y para defender la que se había conseguido para los niños. En el mismo año 1913 fundó la Liga española para los derechos del hombre y del ciudadano. Fué el único español que perteneció a la Liga monista, creada en 1906 bajo la presidencia honoraria de Haeckel, y cuyo fin era «hacer de la ciencia la base de la concepción del mundo y la conductora de la vida», y que en la práctica se situaba, con irreductible hostilidad, frente a las religiones positivas, ante todo frente al catolicismo. De dicha Liga formaron parte hombres tan ilustres como Ostwald, Svante Arrhenius, Loeb, Semon, A. Forel y otros. Simarro fué elegido Gran Maestro de la masonería española en 1917. Ya anciano contrajo segundas nupcias. Murió el 19 de junio de 1921. Legó la mitad de su

fortuna (lograda con su asiduo trabajo) para un Museo de Psicología Experimental, y su biblioteca (de unos 4.000 volúmenes) a la Universidad de Madrid (1).

Después de estos datos biográficos externos, debemos considerar en conjunto la orientación ideal y la significación de Simarro. Los múltiples aspectos de su personalidad estaban fundidos por un sentido filosófico que dimanaba de lo más hondo de su ser. Era un sabio a la manera antigua; la sabiduría no se consideraba por él como un mero producto del intelecto y útil para algunas aplicaciones técnicas, sino que se la estimaba como aquello que debía informar siempre nuestra conducta. Y, sin embargo, su vida se había ido construyendo, a pesar también de su clasicismo sentimental, con irregularidades románticas y bohémias en un comienzo, más tarde con mayor disciplina, pero nunca con aquella estructura armónica y racional que él añhelaba. Indudablemente, este conflicto entre ideal y realidad no dejaba a veces de torturarle. Alma de artista, se edificó una casa propia (2), según sus planos y dibujos, en los que colaboró su amigo el pintor Sorolla; casa llena de confort moderno, donde la biblioteca y los laboratorios parecían parte fundamental, y con terraza a la valenciana; casa para indagar, leer y meditar. Empirista decidido, repugnaba toda concepción teológica y sonreía ante los sistemas de Metafísica. Creyente, aparecían para él como los valores supremos la Ciencia y la libertad; la Ciencia, como guía y maestra, y la libertad, como condición de la Ciencia y de una vida verdaderamente humana. En una de sus últimas conversaciones decía: «La libertad es la condición necesaria para la Ciencia; si los hombres perdiesen el amor a la libertad y si a este amor no lo sacrificasen todo, incluso la vida, veríamos al mundo volver a la barbarie.» Pasemos ahora a considerar sus actividades especiales como neurólogo, psiquiatra, maestro y psicólogo. En el dominio de la histología del sistema ner-

(1) Actualmente en el Museo de Historia Natural.

(2) La casa se halla situada en la calle del General Oraa, 5 (Madrid).

vioso, su labor ha sido importante, pero no lo suficiente conocida, porque Simarro gustaba de hablar, lo que hacía maravillosamente, pero no de escribir. Descubrió la diferenciación entre los cilindros ejes y las dendritas por la ausencia en la raíz de los primeros de los grumos de Nissl. Inventó el método fotográfico de impregnación del sistema nervioso con las sales de plata, procedimiento simplificado después por Cajal. Recuérdese que éste dice en su obra *Recuerdos de mi vida*: «Debo a Simarro el inolvidable favor de haberme mostrado las primeras buenas preparaciones efectuadas con el proceder del cromato de plata y de haber llamado mi atención sobre la excepcional importancia del libro italiano de Camilo Golgi sobre la íntima estructura de la sustancia gris»; y añade: Simarro «ha tenido importancia decisiva en mi carrera». Sus últimos trabajos histológicos le llevaron a descubrir las placas seniles cerebrales al mismo tiempo que Fischer las describía en Alemania. Su laboratorio privado fué de importancia excepcional, pues hacia 1900 no había en Madrid más centros de investigación histológica que el de Simarro y el de Cajal. Como psiquiatra, un eminente discípulo suyo, el Dr. Gonzalo Rodríguez Lafora, le considera el mejor de España en la segunda mitad del siglo XX, el único que conocía los progresos de la Psiquiatría en todo el mundo (1). En calidad de director del manicomio de Leganés, quiso implantar los métodos humanitarios de Pinel y Esquirol e iniciar el estudio científico de los alienados; las dificultades administrativas que halló en su camino le obligaron a abandonar su cargo. Fué un maestro admirable, en su clase y fuera de su clase. Sus discípulos le visitábamos muy a menudo, y en sus largas conversaciones con él, que se extendían a todas las esferas del saber humano y estaban impregnadas de espíritu filosófico, hemos encontrado un cúmulo de sugerencias y cultura. Simarro tenía el don de conversar; su clase misma era una conversación,

un admirable diálogo, que raras veces se trocaba en monólogo. Su discurso estaba libre de ociosa retórica, de afectaciones técnicas y pedantería, y rebosaba humor, a veces hasta picante. Alguien ha comparado a Simarro con Goethe y ha echado de menos un Eckermann que hubiese recogido sus conversaciones. Tuvo discípulos en todos los órdenes: en Medicina general, en Neurología y Psiquiatría, en Política y en Filosofía y Psicología.

Como psicólogo, su labor se concentró en sus clases. Por una parte divulgó entre nosotros la nueva Psicología, principalmente la de Wundt. Recomendaba, a los que con él querían examinarse, como texto el *Manual de Psicología*, de Wundt, y como programa, el índice de este libro. Por otra parte, su posición independiente y su fino don de observación se revelaron en concepciones interesantes. Por último, Simarro estableció el primer Laboratorio de Psicología Experimental de España, primero, en el Museo Pedagógico, después, en la Universidad de Madrid. El contenido de sus lecciones, es decir, su Psicología, queda sólo en las notas y la memoria de sus discípulos, pues no lo expuso por escrito nunca. Es difícil dar una impresión de cómo eran aquéllas; a la exposición sistemática se unía siempre en ellas un cúmulo de noticias informativas que Simarro nos proporcionaba, y que sacaba de sus constantes y extensísimas lecturas. Además, Simarro dibujaba con particular destreza, y de sus dibujos, improvisados de memoria, con sus tizas de colores, en el encerado, se valía en sus explicaciones relativas al sistema nervioso. Trataremos a continuación de dar una idea de la psicología de Simarro (1).

La Psicología es una ciencia de hechos, de los hechos que constituyen el fluir de la conciencia, y como toda ciencia de hechos, dispone de dos métodos: la observación y el experimento. En cuanto a la primera, importa ante todo como introspección; como no podemos ejecutar actos y

(1) G. R. Lafora, *El profesor Simarro*. *Archivos de Neurobiología*, II, 3, 1921.

(1) Me valgo capitalmente de mis notas de un curso de 1904-1905.

observarlos al mismo tiempo, nos queda el recurso único de la *reflexión*, de volver sobre lo experimentado. Esta reflexión es una posición incómoda para el hombre que naturalmente no le importa su espíritu, sino su acción, y para quien la inteligencia es un mero instrumento para ella. En una única forma la reflexión ha sido exigida muy pronto como útil a la vida: en la forma de la reflexión moral, que por esta razón ha precedido a la reflexión psicológica.

Los contenidos de la conciencia, que son representaciones del mundo exterior, mundo que se nos aparece como una multiplicidad de objetos y una serie de relaciones de objetos, tienen por caracteres: la *sensación*, porque el mundo exterior es conocido por medio de los sentidos; la *multiplicidad*, puesto que los objetos son múltiples, y el *cambio*, puesto que los objetos cambian. Los contenidos que referimos a nosotros mismos se dan en forma de *sentimientos*, se relacionan con un *único* sujeto que se conserva, según nos parece *idéntico*. Ahora bien; en el mundo exterior decimos que hay, además de objetos, sujetos; los últimos se nos presentan primariamente como objetos; pero cuando descubrimos en ellos ciertas expresiones análogas a las nuestras, les atribuimos el ser sujetos mediante un procedimiento llamado de *eyección o proyección*, que consiste en proyectar nuestra personalidad en un objeto. La distinción entre objeto y sujeto no es tan fácil como parece; desde el comienzo de la Humanidad surgen dos doctrinas opuestas: la magia, que supone al mundo una multitud de objetos y relaciones de objetos, y el animismo, que cree el mundo formado por sujetos de propiedades de sujetos. La magia ha dado por resultado la Física; el animismo, la Psicología.

Analicemos el sujeto que se revela como afectado, uno e idéntico. Separando, para facilitarlos, los datos históricos que tenemos de nosotros mismos (lo que nos ha sido narrado: nacimiento, accidentes de nuestra vida, etc.), nos queda lo que el sujeto sabe de sí directamente, y dejando a un lado lo que el sujeto conoce por expe-

riencia externa (la voz, la figura del cuerpo), nos queda lo que sabe por experiencia interna. Si a esto restamos todavía lo aportado por la memoria, tendremos la representación inmediata del sujeto en la conciencia. Este análisis se realiza en la amnesia absoluta. Puede llamarse a su último resultado el sujeto, y personalidad a la construcción total primera; ésta se formará en torno del sujeto, que es a modo de su núcleo. ¿Qué constituye esencialmente dicha experiencia o representación del sujeto? Lo menos que se da de nosotros mismos en nuestra conciencia (en el despertar, por ejemplo, mientras no se construye de nuevo nuestra idea de la personalidad por el auxilio de la memoria) es el *existir*, es decir, el elemento central del sujeto. Ahora bien; no nos hallamos en presencia de una intuición metafísica por la que el sujeto se conocería a sí mismo. Este existir se revela como un tejido de sentimientos. La representación del sujeto implica, pues, datos (los sentimientos) y una manera de construirlos (concepto); es empírica. En un estado de tenue conciencia, todo es referido al *Yo sentido*, al *estado de ánimo*, al *Yo núcleo*, al *Yo más simple*; en torno de él se agrupan los demás elementos para formar el *Yo de la actividad*, la *personalidad espiritual*, la *corporal* y la *histórica*. Las sensaciones tienden a localizarse en el espacio; los sentimientos se refieren al sujeto; pero las sensaciones orgánicas participan de sensaciones y sentimientos; por esto, nuestro cuerpo es para nosotros objeto y sujeto a la vez.

El análisis de los sentimientos ofrece dificultades insuperables, puesto que se funden tan íntimamente, que es muy difícil distinguir en el resultado de la fusión los componentes. Los sentimientos presentan, como cualidad general, la *polaridad*; es decir, se mueven entre dos polos o contrarios, con la propiedad de que el punto medio es un estado libre de afectos, indiferente. La ley de la «relatividad psíquica» dice que *todos los elementos existentes en la conciencia se influyen recíprocamente*. Esta ley, que también se da entre lo anterior y lo presente, o sea en lo suce-

sivo, adquiere gran importancia en los sentimientos. Salvo los casos de conciencia oscura, hay en la conciencia sentimientos y sensaciones ligados entre sí por la antedicha ley de relatividad. La relatividad puede ser *extrínseca* e *intrínseca*. La extrínseca se formula diciendo que el sentimiento no aparece aislado, sino que resulta de los contenidos de la conciencia que tienen una referencia objetiva; es decir: es la interpretación del estado del sujeto, estado producido por objetos, y expresa la relación de la sensación, percepción o representación objetiva con el Yo. Clasificando los sentimientos por este precedente objetivo, tendremos: 1. Sentimientos que se refieren a la relación de objeto con el sujeto. 2. Sentimientos despertados por relaciones de objetos entre sí. En el juicio, que establece estas relaciones, surgen sentimientos que revelan los valores de las cosas y toman un carácter particular en la relación del objeto y el sujeto (conveniencia, etc.). El sentimiento es, pues, la expresión y la base del valor que el sujeto atribuye a los objetos. De la relatividad intrínseca resulta que cada variación del sujeto, es decir, de los sentimientos, produce un sentimiento que expresa la *actividad* o *pasividad* del sujeto. En la vida inferior existe una relación entre los sentimientos y las necesidades fisiológicas. A las necesidades no satisfechas acompaña un sentimiento de dolor; a las satisfechas, un sentimiento de placer. Esto nos lleva a ocuparnos de la vida.

Los organismos pueden considerarse como una suerte de máquinas que se rigen por sí mismas; es decir, son autómatas. Claro que se trata de máquinas químicas (Loeb). Los seres vivos tienen, pues, como características, las que siguen: 1. Son autómatas. 2. Forman, no un sistema meramente mecánico, sino un agregado con una unidad de origen, una unidad formal y una unidad funcional o producida por la cooperación. 3. Todas las acciones externas ejecutadas por ellos van acompañadas de una reconstrucción interna, que modifica el organismo y que es la base de su desarrollo, y de la modificación de estruc-

tura anatómica, que es la base del hábito. De esta reconstrucción se deduce la irreversibilidad de los organismos; es decir, no pueden reobrar dos veces del mismo modo. Los tropismos pueden a veces explicarse mecánicamente. A pesar de todo lo anterior, la experiencia nos muestra que la conciencia existe y que no es una mera sombra, un mero añadido. El epifenomenista procede como el relojero que devolvía compuesto un reloj con las ruedas que le habían sobrado; al epifenomenista le sobra la rueda del espíritu en la naturaleza. Sin embargo, el espíritu, la conciencia, es un factor vital. Ya es preciso admitir la conciencia en la vida, puesto que el hombre tiene conciencia. Espontáneamente, por la eyección o proyección, atribuimos conciencia a los seres más semejantes a nosotros y después a los seres más semejantes a éstos, de modo que llegamos a concluir que todos los seres tienen conciencia. Si comenzamos por la explicación mecánica de los tropismos, llegaremos, por una serie análoga e inversa de razonamientos, a afirmar que el hombre no tiene conciencia. Los tropismos pueden incluir conciencia; la implicarán cuando impliquen representación. El criterio de la conciencia es, pues, que el excitante obre, no como excitante físico o químico, sino como representación. La introducción de un sistema de representaciones agranda el radio de acción de la respuesta a los excitantes por parte del ser vivo. Todo el progreso de la Humanidad en el conocimiento ha consistido en ampliar este radio de acción para proteger la vida. La memoria amplía este radio en el tiempo, no sólo como memoria del individuo, sino también de los demás sujetos. Representación y memoria son dos factores en el tropismo. En resumen: *la conciencia es un instrumento para la vida como el reflejo.*

La memoria, desde un punto de vista teleológico, es, pues, una ampliación de la conciencia inmediata, y sirve para la previsión del futuro basándose en el pasado; se multiplican los efectos de protección que parten de la sensación. De otra manera, también amplía la memoria; a saber:

como medio de interpretación de las cosas. El perro de Golz tenía sensaciones, pero no memoria; no conocía la comida, que, sin embargo, tragaba cuando se la ponían en la garganta; se restringe, pues, el campo del ser privado de memoria. La inteligencia aumenta aún más este campo al añadir los conceptos. Aquí estriba precisamente la diferencia de la conducta del perro y la del hombre. La inteligencia es un instrumento y la usamos empíricamente como otro instrumento cualquiera. Sus operaciones se basan en la asociación de ideas. Los conceptos traen *bajo sí* datos de la experiencia. Pueden ser: 1. Comunes o generales, que se representan por una palabra o un esquema, o diagrama (por ejemplo, el del vertebrado). 2. Individuales, que consisten en la construcción unitaria de datos que se nos aparecen unidos. Por ejemplo: los indios americanos, al ver los jinetes españoles, los tomaron por centauros; construían, pues, unitariamente estos datos. El juicio es aceptación de relaciones. Por todo esto, hay en una percepción un concepto (unidad) y juicios. Cualquier proceso implica todas las operaciones mentales.

Hay que buscar una condición fisiológica de la memoria y la inteligencia (1). Esto lo es la *iteración*, o sea «el proceso fisiológico de formación de vías organizadas en los centros nerviosos» (*asociaciones*). Dicho proceso nos ofrece la clave para fenómenos que, en general, consideramos remotos a la memoria y la inteligencia. Da razón: «1. Del instinto, asociación prestablecida hereditaria. 2. Del hábito, asociación adquirida por el ejercicio. 3. De la memoria imaginativa, que es una forma de hábito de las imágenes; y 4. De la formación de las ideas generales (comunes), que, sin duda, se producen por asociación y que Hume explicaba por una especie de hábito». La asociación así entendida puede ser: 1. Asociación establecida de antemano por anteriores operaciones (por disposición heredada o por disposición adquirida). 2. Asociación establecida de nuevo.

La primera tiene como ley la misma que Luis Vives indica para la asociación: «Los elementos asociados una vez, tienden a reproducirse asociados por virtud de la persistencia de la conexión la primera vez establecida. Las relaciones que determinaron la primitiva conexión, de cualquier orden que fueran (semejanza, contigüidad en la experiencia efectiva, etc.), no intervienen en la reproducción. Las asociaciones reproducidas son, todas, asociaciones por contigüidad fisiológica.» «Por el contrario, en las asociaciones que se establecen de nuevo, es donde tienen aplicación los dos principios de la escuela asociacionista inglesa. 1. La contigüidad simultánea o sucesiva en la experiencia efectiva (principio de las asociaciones externas). 2. La semejanza (principio de las asociaciones internas)». Las asociaciones externas corresponden a conexiones de coexistencia (incluso la coexistencia en el espacio) y de sucesión que se dan siempre en el tiempo. Suponen los siguientes principios de fisiología cerebral: 1. «Principio de la difusión general (en todo el cerebro) de cada excitación que se propaga hasta el cerebro mediante las vías de proyección sensoriales»; en virtud del cual se producen las vías de asociación. 2. «Principio de composición de las excitaciones simultáneas o inmediatamente sucesivas en una reacción cerebral única, siquiera sea compuesta.» La «reacción que de hecho resulta dependerá en cada caso, no sólo del número y magnitud de las excitaciones, sino también del modo de composición.» 3. La consideración de los anteriores principios nos lleva a formular otro tercero: «Principio de la coordinación de todas las excitaciones motoras en cada reacción determinada por un reflejo cerebral.» La repetición de la asociación es una *reiteración*; la refuerza, por tanto. La repetición de la misma contigüidad en la experiencia efectiva habrá de reforzar aún más las asociaciones externas. Así nacen asociaciones muy estables y regulares de impresiones, con determinadas reacciones motoras que a veces adquieren la apariencia de una acción maquinal (hábito) y el carácter de las reac-

(1) Todo el párrafo tomado de *La iteración*.

ciones automáticas del instinto. En la reiteración se basa todo aprendizaje. Por ella, también, muchas acciones se hacen automáticas, desapareciendo sus elementos conscientes, lo que permite al «espíritu librado de aquel trabajo, que ahora ejecuta automáticamente, poder volverse a nuevos objetos».

En todo lo que nos rodea distinguimos dos grandes categorías de seres: los objetos y los sujetos. En los sujetos encontramos diferencias de vida mental ligadas a la especie (*variaciones mentales específicas*) y otras interiores a la especie (*variaciones individuales*). Las variaciones individuales mentales coinciden unas veces con las variaciones fisiológicas (edad, temperamento, sexo) y están sujetas, por lo tanto, a determinadas leyes de aquel tipo. Otras son producidas por causas morbosas. Otras aún, se deben a factores extrínsecos (el medio, la educación). Por último, hay algunas que parecen congénitas (*variaciones naturales del individuo*), y cuya resultante es el carácter.

Simarro se interesó mucho por la aplicación de la Psicología e imaginó una porción de *tests*, de los cuales uno ha sido descrito y aplicado por Mira (1). En cuanto a la aplicación de la Psicología a la Psiquiatría, sostenía un punto de vista análogo al de Kräpelin, cuyos trabajos seguía con interés. En este respecto influyó en sus discípulos psiquiatras.

También se interesó Simarro por la Historia de la Psicología. A él corresponde el mérito de haber hecho populares y haber expuesto en su verdadero valor, en España, los libros *De anima et Vita*, de Luis Vives, y el *Examen de Ingenios*, de Huarte de San Juan. La primera traducción del *Tratado del alma*, de Vives, traducción excelente hecha por el latinista José Ontañón, fué suscitada por él.

De sus discípulos psiquiatras que se han interesado por la Psicología, citamos a los doctores Nicolás Achúcarro (†) y Gonzalo Rodríguez Lafora. De sus discípulos filósofos, la mayoría son profesores de segun-

da enseñanza. Entre ellos están, aparte del que escribe estas líneas, Herrero Bahillo (†), Navarro Flores (en el Instituto Escuela de Madrid), Santamaría (Instituto de Valencia), Verdes Montenegro (Madrid, San Isidro). Otros como Domingo Barnés (secretario del Museo Pedagógico Nacional) se han dedicado a cuestiones pedagógicas.

Un núcleo independiente lo ha tenido la nueva Psicología en Barcelona. En esta ciudad es su representante más antiguo Turró, que comenzó trabajando en el Laboratorio de Psicología Experimental de Francfort, en el Main, y que publicó su libro sobre *Los orígenes del conocimiento* (el hambre) en alemán (1911) y, después, en francés, catalán y castellano (1). Junto a Turró ha de citarse al joven investigador Mira, psicólogo del Instituto de Orientación profesional, que costean la Diputación provincial de Barcelona y el Ayuntamiento de dicha ciudad. Por otra parte, la Mancomunidad Catalana creó, en el año 1922 un Laboratorio de Psicología experimental, a cuyo frente figuró el psicólogo belga Dwelshauvers.

Los *Archivos de Neurobiología*, editados por los doctores Lafora y Sacristán y el profesor de la Universidad central José Ortega y Gasset, que también se ha ocupado de problemas psicológicos (2), incluyen en su marco trabajos de psicología, y pueden considerarse como la única revista de estas materias en España. También han publicado artículos sobre temas de esta ciencia, sobre todo de Psicología aplicada a la Pedagogía: el BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA la *Revista de Pedagogía* y los *Quaderns d'Estudi* (*Publicació mensual de la Direcció d'Instrucció pública de la Mancomunitat de Catalunya i del Consell de pedagogia de la Diputació de Barcelona*).

(1) Véase: Alberto Palcos, *Teoría de Turró acerca de los orígenes del conocimiento*, BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA, pág. 180, 1920.

(2) Véase: M. G. Morente, *La pedagogía de Ortega y Gasset*, *Revista de Pedagogía*, 1, 2 y 3, 1922.

(1) *Archivos de Neurobiología*, 1, 4, pág. 366.

ENCICLOPEDIA

LAS TENDENCIAS ESPIRITUALES DE LA MÚSICA MODERNA

por José Subirá (1)

Tratándose de cuestiones artísticas, cuán fácil es olvidar los más elementales principios, y, una vez olvidados, cuán fácil es asimismo tejer laboriosas teorías—incubadas por una dialéctica sutil tras la cual suele cobijarse la falta de un convencimiento sincero—para explicar otros principios (y éstos no ya elementales, sino superiores, aunque de una superioridad efímera) cuya contradicción con aquellos principios elementales no puede ser más palmaria. Si los primeros parecían hallarse al alcance de todos, los segundos, por el contrario, parecen destinados a ciertas mentes privilegiadas, y en nombre de estos últimos se pretende que aquéllos queden postergados o, por lo menos, oscurecidos.

Así viene sucediendo con el Arte en general, y con la Música especialmente, durante estos últimos tiempos. Aunque tanto el uno como la otra tienen por misión conmover o emocionar, y su acción recae sobre la esfera del sentimiento, ya para recrearlo, ya para exaltarlo, ahora se niega el poder expresivo que antes se les asignara, pretendiendo sustituirlo por ciertas satisfacciones pura o impuramente intelectualistas, cuando no meramente sensoriales, las cuales vienen disfrazadas con deslumbradores epítetos o abroqueladas en complejas teorías.

Pero la Música, como toda Arte bella, se debe distinguir por su expresivismo y su poder emocional. Ese expresivismo (empleo aquí esta palabra deliberadamente en su sentido recto, sin preocuparme de aquellos que pretenden desvirtuar su significación tradicional y la consideran relacionada con el neoimpresionismo, el postexpresionismo, etc., etc.) y esta emocionalidad dieron vida—y duradera vida—a las obras maestras de pretéritas centurias que admiramos hoy con la recogida quietud del éxtasis o bajo la contagiosa vibración del entusiasmo. Y sin ambas cualidades, tales obras hubieran quedado condenadas a pronto perecimiento, pues jamás las hubieran salvado los primores de la forma.

Actualmente son ensalzadas muchas

producciones contemporáneas por su presentación externa. Sin embargo, los panageristas de lo artificioso deberían considerar que la forma pasa, mientras el espíritu subsiste. Así, por ejemplo, nadie compone hoy sistemáticamente melodías homofónicas en estilo de canto llano. Nadie construye música polifónica a lo Palestrina. Nadie teje severas fugas con el propósito de que destaquen un eficiente valor artístico. A lo sumo, sólo pasajeramente se utilizan algunos de esos rasgos pretéritos en las obras modernas, cuando no se los usa como ejercicio para soltar al aprendiz de compositor. Ahora bien; todos los espíritus sensibles al encanto musical se extasían siempre con las bellas melodías gregorianas, con las grandiosas armonías palestrinianas, con los sugestivos contrapuntos bachianos. ¿Y por qué? Porque en estas obras antiguas vive latente aquel expresivismo que les viene dando vida pluricentenaria, y que no es posible hacer latir en las imitaciones serviles de quienes se aferran al aspecto puramente material o formal de la música. A este mismo aspecto se atienen—aunque en dirección opuesta, pues no se preocupan del pasado, sino a lo sumo del porvenir—muchas producciones contemporáneas que prodigan las aberraciones sonoras más incongruentes para romper todo punto de semejanza o de contacto con el arte vigente hasta ahora, y por eso pretenden vivir desligadas de toda preocupación por la parte sentimental o emotiva del Arte. Pero esta preocupación por lo que debiera ser accesorio, unida a esa despreocupación ante lo que debiera ser esencialísimo, constituye un pecado original, sin perdón posible.

Nadie ignora en nuestros días que los artificios son hoy contrapuntísticos, armónicos y orquestales, y que se los disfraza con rimbombantes vocablos que al pronto parecen caracterizar ideas, aunque en sus aplicaciones prácticas suelen servir para ocultar la falta de ideas: «neoclasicismo», «neoimpresionismo», «postexpresionismo», «objetivismo», «arte puro». El capítulo inaugural de esta obra recoge el desdén de músicos tan poco sospechosos como Casella, enfrente de estas vacuas expresiones verbales. Invocando el sacrosanto nombre de esas palabras «obsesionantes» y huera—cuerpos sin alma o, mejor, sombras sin cuerpo—, se pretende abolir aquello que tiene materia y espíritu, ya porque se presenta con un cuerpo poco robusto, ya porque no quiere admitirse que ese cuerpo, aunque raquíptico, tiene una armonía y una flexibilidad que les faltan a las corpulentas masas sonoras o a

(1) Capítulo de la obra *La Música: sus evoluciones y estado actual*, publicada recientemente por la Editorial Páez, en la colección «Biblioteca de Ensayos».

los sutiles artificios neopolifónicos de ciertas paupérrimas y laboriosas marquetías musicales. Se barajan conceptos, palabras y sonidos, creyendo hacer así preciada labor de filosofía estética o de creación artística, y con ello fingen algunos haber contribuido a realizar la renovación de un arte que va de tumbo en tumbo, recibiendo sacudidas en todas direcciones, sin lograr la estabilidad ni el equilibrio perdidos. Por una obra bella o emocionante — digámoslo con lealtad suma, sin temor a las iras que esta declaración pueda inspirar a muchos — se producen ahora muchas de un infantilismo grotesco, pero mal disfrazado con alambicamientos presuntuosos, que sus panerigistas presentan como frutos inmejorables de almas selectas o como dechados insuperables de orientaciones redentoras. Nunca ha habido tantos genios como en este siglo, y los pregoneros de esas novísimas producciones, contradiciéndose como se contradicen los mismos productores, afirman cada mes una cosa, para justificar la existencia de centenares de falsas obras maestras, cuyo trágico destino las tiene condenadas, irremisiblemente, al olvido más absoluto con celeridad pasmosa.

¿En qué punto de vista se colocan los doctrinarios de las novísimas y volubles corrientes musicales? Para muchos, el mayor enemigo es el «lugar común», y por desviarse de la ruta que podría conducirles ahí, a la vez que, por ostentar una originalidad *sui generis*, escriben una música fundamentalmente agria y agresiva, mientras comentan con menosprecio los «lugares comunes» de Beethoven (en la letra, fórmulas parcialmente estereotipadas; en el espíritu, vulgares sentimientos primarios, buenos para burgueses). Ese terror al lugar común ha creado terroristas musicales al por mayor. El ha inspirado vocabularios, sintaxis, prosodias y ortografías de nuevo cuño, que unas veces son viables, mas otras, no. En este último caso, las correspondientes obras acreditan una inferioridad tanto más patente cuanto más nos distanciamos del momento en que surgieron o de la fugaz moda que las modeló. Cuando son viables, lograron abolir un «lugar común»; pero a la vez abonaron el campo musical para futuras cosechas de otros «lugares comunes»; de igual modo que un jardinero destruye las plantas que ya le habían saciado a él o a su clientela, y en su lugar siembra otras cuyo fin, a la corta o la larga, será bien análogo al de las anteriores.

Se defiende lo nuevo en nombre de la libertad, lo cual debemos aceptar siempre

con aplauso y simpatía; mas a la vez, en nombre de la libertad, se renuncia a estudiar lo viejo, lo cual ni simpatía ni aplauso merece. Porque lo viejo puede suministrar savias renovadoras, y, por tanto, es aconsejable examinarlo pacientemente. La inteligencia no ha de ser una pobre ciega que tenga por único lazarillo al instinto; antes bien, debe marchar por sí misma y sin andadores, merced a las luces del estudio. Y si no se procede así, brotarán obras donde unos verán la aurora de un renacimiento, mientras otros verán el ocaso de una decadencia, y que, en todo caso, constituyen a lo sumo un fingido renacimiento que surge con el marchamo de lo decadente, aunque más bien atestiguan una visible decadencia que se oculta bajo el antifaz de lo renaciente.

Saciados y hastiados de música impresionista, postimpresionista y expresionista, cultivan hoy los mejores músicos un falso primitivismo. Cassella se asocia a Scarlatti, remozándolo, aunque Scarlatti se podía pasar sin tales remozamientos. Stravinski se asocia a Pergolesi, con iguales miras y resultados idénticos. Y como ellos, una caterva de músicos y musiquitos más o menos geniales y más o menos maduros. Las obras artísticas, ensalzadas por varias generaciones como productos culminantes de una elevada civilización musical, son víctimas de ciertas explotaciones bien arbitrarias: se las retoca, ya modificando el instrumental sonoro para el cual fueron concebidas, ya alterando la armazón armónica que se tuvo por incommovible durante largo tiempo, ya aplicándolas a usos bien diferentes de aquellos para los cuales fueron destinadas y que podían considerarse como exclusivos, ya adicionándoles trozos con los que se pretende suplir — y suplir a las mil maravillas — las deficiencias de que las había hecho víctimas el autor voluntaria o involuntariamente. La «Sinfonía incompleta», de Schubert, no puede seguir inacabada. Los *lieder* del propio Schubert se utilizan para construir una opereta de gusto dudoso. Tales composiciones de Liszt se aderezan convenientemente para convertirlas en «bailete pantomímico». Tal coral de Bach se ensancha y ahueca pomposamente para que acentúe su solemne gravedad. Todas estas acciones se justifican invocando variadas necesidades: la de modernizar lo rancio; la de adaptar a nuestros gustos lo que se había hecho a la medida de otros gustos; la de atenderse a las exigencias de los tiempos actuales, que no pueden satisfacerse con las modalidades técnicas de tiempos más atrasados. Según esto, ¿por qué no tro-

car, por ejemplo, las Meninas velazqueñas en un taller de modista contemporáneo, con los consiguientes retoques en trajes y ambiente del lienzo? ¿O por qué no cambiar el destino de la Alhambra granadina, privándola de su inútil ociosidad y convirtiéndola en gigantesco salón de cine... o en gran garaje? Ahora bien, como tal proceder artístico viene inspirado por una manifiesta industrialización, pues se traducirá *ipso facto* en derechos de propiedad intelectual, debería prohibirse percibir honorarios por sus «arreglos» o «desarreglos» a quienes explotan producciones afamadas en propio beneficio, invocando hipócritamente la conveniencia de darles acomodo mejor o más ajustado a las exigencias de nuestros días.

* * *

Según los panegiristas de ciertas novedades abstrusas, el plurisecular criterio de que las obras artísticas deben hablar al corazón quedó cancelado definitivamente. Para esos individuos, belleza, sentimiento y emoción son antiguallas sin consistencia. El artista de hoy no necesita aspirar a producir obras bellas, ni a despertar nobles sentimientos, ni a provocar emociones durables, pues todo es fisiología o psicología de poco valor. Lo esencial es hacer obras intelectualistas, donde el cerebro haga todo el gasto, mientras el corazón quede en reposo eterno, y de paso, buscar la renovación mediante experiencias, tanteos y ensayos de toda suerte. Lo que ciertos doctores en medicina están haciendo con los conejillos de Indias y otros infelices seres zoológicos, contra la voluntad de éstos, es lo que los artistas de vanguardia pretenden hacer con los públicos, a fin de curarles la modorra sentimental en que les hizo caer su familiarización con las obras maestras de tiempos anteriores. A lo sumo, se permiten explotar el sarcasmo, la pirueta y la caricatura. Porque el arte que antes se nutría de idealismos, ahora se nutre de modas, y la moda con que se viene alimentando en estos últimos lustros la música impone por doquier la nota grotesca. Son frequentísimas las prédicas más o menos veladas contra la serenidad de lo noble, contra la expresión de lo sentido, contra la severidad de lo grandilocuente o contra la elevación de lo sublime, mientras se tiende a componer obras donde priva el remedo de lo cómico sin profundidad ni altura. Lo grotesco suele encubrirse o excusarse con frases que admiten interpretaciones ya equívocas, ya sutiles: la humorística sobre todo. Pero lo grotesco —según es sabido— jamás alcanzará esas elevadas cumbres que los cultivadores de

tales pequeñeces ni llegan a ver, detestándolas no pocos de ellos ante su ineptitud para efectuar la ascensión, de igual modo que la zorra desdeñaba por verdes aquellos frutos bien maduros, pero situados en lugares adonde no alcanzaba una codicia siempre despierta. Así se explican esas obras, de las cuales dice Coeuroy que son «pequeñeces, improvisaciones, que nacían muertas» y «deliciosas e irritantes maldades del esteticismo de corto aliento».

¿Y el sentimentalismo?

«El sentimentalismo: he ahí el mayor enemigo de todo artista.» En esta frase podríamos condensar lo que es dogma de bastantes filósofos, estéticos y músicos contemporáneos. Es moda hoy hablar de «sentimientos primarios» con desdén. «Primarios», enquistado en esa frase, oculta un eufemismo que podría traducirse por su palabra, en cierto modo sinónima, «vulgares». Y son «vulgares, según esos enjuiciadores, aquellos sentimientos que por su abolengo y prestigio se imponen fácilmente a todos. Por huir de la música «sentimental», se prodiga sin tasa una música que podríamos decir «racional», pues conviene oponer el intelectualismo a la emoción, porque si se cotejasen la fuerza emocional de los grandes creadores pretéritos y la de los pequeños creadores contemporáneos, estos últimos quedarían a un nivel ínfimo. No olvidemos, sin embargo, que si el intelectualismo es fecundo para la ciencia, aplicado al arte debe tomárselo como medio, y aun con ciertas reservas o precauciones; jamás como un fin que excluya la emoción o pretenda pasarse sin ella...

Nos hallamos, en suma, con una inclinación al primitivismo para evitar el impresionismo; con una inclinación a la insinceridad, para disimular la impotencia, y con una inclinación al materialismo, para ocultar la falta del fuego idealista. Todo ello explicará buena parte de la producción vanguardista, donde al lado de obras maestras abundan otras soporíferas, insignificantes, aburridas, pero que proclaman su derecho no sólo a la vida, sino a la admiración, porque son audaces o revolucionarias. Y los *snoobs* han aplaudido calurosamente (fingiendo la admiración que hubieran deseado poseer y disimulando su incompreensión) no pocas producciones que son ejemplos vivos —o momificados— de música pura, objetiva, material y geométrica, donde quedaban excluidos, por nefandos, el elemento sensible y la significación expresiva, porque hasta se ha prescindido del violonchelo por ser demasiado expresivo. Ahora bien, tal sublevación contra la sensibilidad es un mal sueño,

como ha dicho Ch. Koechlin. Según ese reputadísimo técnico musical - que tan juiciosamente ha explicado el porqué del lenguaje musical contemporáneo o de sus manifestaciones más nuevas—, el éxito de la obra musical mantiene una conexión íntima y necesaria con la sensibilidad, aunque se venga sosteniendo lo contrario con intención artera y resultados perturbadores. El mismo J. S. Bach, tenido por muchos como músico menguadamente sensible y expresivo, destaca, sin embargo, estas dos cualidades en su producción, y sus mismas fugas son tanto más bellas cuanto más conmovedoras. Claro que expresión de ningún modo equivale a sensibilidad desordenada —como expuso también Koechlin, cuyas ideas sobre este punto resumo aquí ahora—, ni equivale tampoco a énfasis teatral, sino a traducción de sentimientos humanos, y si en verdad abusaban a veces los románticos de ciertos epítetos, no cabe confundir lo llorón de la *Sinfonía patética*, escrita por Tschaikowsky, con las geniales apoyaturas que realzan el preludio de *Tristán e Isolda*. Tampoco la *Novena Sinfonía*, de Beethoven, debe considerarse como ejemplo de frialdad o insensibilidad, sino como demostración de las más altas espiritualizaciones artísticas. Lo que de cada obra musical ha de subsistir, al fin y al cabo, será la vida interior que contenga. Y a comunicar esta vida interior deberá aspirar todo artista, abandonando cerebralismos estériles y recordando la sapiente divisa beethoveniana: *Del corazón al corazón*.

Sí; la música cordial, compuesta por artistas cordiales, será la que, en suma, podrá vivir largo tiempo. Aquella otra que sólo provoque sutiles consideraciones intelectuales ejercerá, cuando más, una influencia pasajera. En cambio, la que hable al sentimiento y llame a la emoción gozará de una vitalidad indiscutible. Sin duda, el sentimentalismo cambia en cada época, y dentro de una misma época tiene carices diferentes en las distintas capas sociales e intelectuales. Hay quien se entusiasma con ciertos cromos que muchos encuentran abominables. Hay quien se extasia con determinados lienzos que a otros les producen frialdad suma. Más aún; cada época tiene la pretensión de creer que sus interpretaciones sentimentales, emocionales o expresivas son las más perfectas, y se inclina, por tanto, a mirar con desdén las anteriores, especialmente aquellas que le están más próximas en lo temporal, cuando en lo espiritual le son menos afines, por tener una concepción artística absolutamente distinta, merced al fruto del con-

traste súbito y no al de una evolución normal. Difícil es, por otra parte, hacer concordar el temperamento de una artista demasiado singular con los gustos de un público demasiado plural, y cuanto más el artista se singularice, tanto mayor será su riesgo de morir sin que le comprendan sus contemporáneos y sin que le recuerden las generaciones posteriores, porque estas últimas suelen desinteresarse del punto de vista estético o formal en que aquél se colocó. Pero si el artista creador comunica a sus obras una sensibilidad y un expresivismo de buena ley—es decir, honrados, nobles y sinceros—, fácil le será conquistarse la admiración, si no en vida, por lo menos en muerte, como ha pasado, por ejemplo, con Juan Sebastián Bach, cuya rehabilitación comenzó cuando llevaba cerca de un siglo en la tumba, y cuyo nombre figura hoy entre los respetados por todos o casi todos: por «vanguardistas» y por «retaguardistas».

INSTITUCION

LIBROS RECIBIDOS

Université Libre de Bruxelles. — *Rapport sur l'année académique 1928 1929*. — Bruxelles, Edition de l'Université, 1930. — Don. de la Universidad.

Navarro (J.). — *Determinación del diagrama «dureza-resistencia a la flexión» de la fundición gris*. — Valencia, 1930. — Don del autor.

Hernández (Alejo). — *Farsa de estudiantina. (Poema de la clásica vida escolar española)*. — Madrid, Hernando, 1930. — Don. de ídem.

Ministerio de Trabajo y Previsión. — *Estadística de los accidentes del trabajo ocurridos en el año 1928*. — Madrid, Minuesa, 1930. — Don. del Ministerio.

Ministerio de Economía Nacional. — *Anuario estadístico agrícola de España 1928. 1.º, 2.º y 3.º Fascículos*. — Madrid, 1929. — Don. del Ministerio.