

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 doctrinas —(Art. 15 de los *Estatutos*.)

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

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

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

AÑO XLIX.

MADRID, 31 DE JULIO DE 1925.

NUM. 784.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

El valor educativo de las Ciencias y su papel en una enseñanza moderna, por *M. R. O. Frick*, página 193.—La educación física y el juego, por *D. Domingo Barnés*, pág. 199.—Revista de revistas: *Revue pédagogique*, por *D. D. Barnés*, página 202.

ENCICLOPEDIA

Ensayo psicológico sobre la inspiración poética, por *D. Gonzalo R. Lafora*, pág. 203.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: D. Francisco Giner de los Ríos, grande apóstol de España, por *D. Manuel Pedrosa*, página 213.—Stuart Henbest Capper, por *D. M. B. Cossío*, pág. 217.—Biblioteca circulante de niños de la Institución, Sección II (*continuación*), página 218.

PEDAGOGÍA

EL VALOR EDUCATIVO DE LAS CIENCIAS Y SU PAPEL EN UNA ENSEÑANZA MODERNA (1)

por *R. O. Frick*.

Lo esencial en la educación no es la doctrina enseñada, sino el despertar el interés.—RENAU.

La pasión que los partidarios de las lenguas muertas han puesto en atacar la pequeña reforma de M. François Albert parece haber perturbado a veces la serenidad que las humanidades están obligadas a proporcionar a sus discípulos, hasta el punto

(1) Véase *L'Education*, de París, número de mayo último.

de llegar a faltarles la moderación, lo que constituye una grave prueba de mal gusto. Debe notarse que los hombres de ciencia, en general, no han discutido el gran valor educativo del griego y del latín, mientras que la mayoría de los humanistas que han tomado parte en la discusión, si bien han debido reconocer una utilidad práctica a las ciencias, les han negado, en cambio, toda importancia en la formación del espíritu. En efecto: reservar a las lenguas muertas el monopolio de los valores supremos, sentido del matiz, gusto, conciencia, es quitar a las ciencias lo que únicamente justifica su pretensión de ser enseñadas antes de la Universidad.

Los fanáticos del latín, llevados de su celo, cometen dos graves errores, que es extraño encontrar en ellos. El primero es de orden psicológico. La psicología genética, aunque todavía en estado embrionario, ha discernido ya un cierto número de reglas, según las cuales se verifica el desarrollo psíquico del niño desde su nacimiento a la edad adulta, y ha mostrado también que la pedagogía, para ser fecunda, debe tener en cuenta los resultados de la psicología. Pues uno de los principales, al margen de la ley de Fenes, es que el espíritu humano no es idéntico en todos los individuos; que, por el contrario, es preciso distinguir un mosaico de tipos, que C. G. Jung ha discernido el primero, mostrando que únicamente dos individuos del mismo tipo se entienden perfectamente, y que los intereses intelectuales varían según el tipo a que se pertenece. Las divergencias estriban sobre

diversos órdenes de consideración; no considerando más que la actitud para la abstracción, se podrá agrupar a los hombres —y también a los niños, porque la diferencia aparece pronto— en tres categorías: unos se moverán con facilidad en la abstracción numérica, y asimilarán fácilmente las matemáticas; para otros, la abstracción no será fácil más que a partir de las cosas, harán buenos físicos, excelentes naturalistas; en cuanto a los terceros, no triunfarán más que en las lenguas o la filosofía, porque únicamente la abstracción verbal les es natural; por decirlo así, innata. Por muy esquemático que sea este cuadro —porque en realidad hay, frecuentemente, coexistencia de estas diversas facultades y simple preponderancia de una cualidad de abstracción sobre otra—, puede deducirse de él que es engañarse seguramente el pretender obtener frutos preciosos de una enseñanza forzada de las lenguas muertas en todos aquellos que pertenezcan a un tipo distinto que el de la abstracción verbal; entonces, el único resultado tangible es una pérdida de tiempo y de esfuerzos, que conduce a menudo al desaliento y al descontento.

Los humanistas a todo trance se engañan, además, en otro punto. Cuando hablan de los méritos de las lenguas muertas, piensan siempre en un profesor y en unos alumnos excelentes, mientras que, sin duda involuntariamente, se inclinan a tomar como término de comparación una enseñanza mediocre de las ciencias; no es extraño que, partiendo de semejantes premisas, lleguen a una conclusión favorable al latín. Si hubieran comprendido verdaderamente la naturaleza de la ciencia, no olvidarían que únicamente lo semejante puede ser comparado con lo semejante.

Es que, en efecto, las ciencias son frecuentemente mal enseñadas. Muchos profesores, al poner todos sus escrúpulos en observar programas anticuados, puesto que son iguales hace 30 años, mientras que entre tanto la ciencia ha cambiado de arriba a abajo sus antiguos dogmas, dan a sus alumnos una falsa idea de la disciplina que les enseñan, y, a sus lecciones, un tono dog-

mático que no tiene en cuenta para nada las exigencias de la pedagogía. Así no debe uno extrañarse de que no formen el espíritu de la juventud confiada a sus cuidados; pero tampoco conviene decretar la ciencia sin importancia en este punto de vista, y no sirviendo más que como suma de conocimientos útiles, que facilitan el aprendizaje y la práctica de un oficio, de una profesión, pero no pudiendo pretender dirigir una vida, dar esa elegancia intelectual y moral en que se reconoce al hombre culto.

El joven cuyo aprendizaje científico, gracias a una enseñanza pedagógica, ha correspondido a la vez a sus tendencias innatas y al verdadero aspecto de la ciencia sabe pensar, porque se ha aguzado su razonamiento, su sentido crítico y su intuición; sabe también trabajar solo y con provecho, porque ha adquirido un método riguroso dentro de su flexibilidad y que maneja con seguridad. Es el primer grado de una educación científica: establecer el contacto con la realidad, que se ve tal cual es, sin fijarse en palabras.

El segundo grado conduce a la esfera de las especulaciones superiores: cada problema que ha abordado en matemáticas, en física o en ciencias naturales le ha puesto en presencia de las eternas cuestiones que preocupan al hombre desde que éste se ha aventurado a reflexionar: lo finito y lo infinito, la materia y la energía, la vida y la muerte, la parte y el todo, el espíritu y el cuerpo, la cantidad y la calidad. ¿No son éstos los mismos enigmas que plantean en último término las humanidades clásicas, y si las vías que trazan para su resolución no se confunden con aquellas que facilita la ciencia, significa esto una desigualdad entre ellas, una inferioridad de la ciencia? No, no es esto: el espíritu educado por la investigación científica de la verdad vale tanto como lo que adorna el pensamiento de los grandes griegos y romanos.

¿Cómo debe ser, pues, una enseñanza científica para producir frutos tan succulentos como los de las humanidades? Haciendo abstracción por el momento de los procedimientos técnicos que resumen las palabras de escuela activa y de auto-edu-

cación (no siendo el maestro más que un guía discreto), y de los cuales diremos algo en la segunda parte de este estudio, puede pensarse que la reforma pedida se contiene en esta fórmula: sustituir en todo el punto de vista dinámico a los conceptos estáticos, de los que se ha abusado hasta aquí. Atraer en todo la atención de los alumnos sobre los fenómenos de movimiento es a la vez tocar en ellos una cuerda particularmente sensible — ¿los niños no prefieren lo que se mueve a los más bellos juguetes, cuando están inmóviles e indesar-mables? —, y darles una mejor representación del universo, en que nada vive largo tiempo sin cambiar.

En cierto modo, puede compararse esta manera de presentar cada hecho y todo fenómeno, no como un punto aislado sobre un plano, sino como un punto de una línea o de una superficie cuyo papel se hace evidente por la función de los puntos vecinos, a lo que le sucede a una palabra cuando pasa del estado de aislamiento al de agregación que toma ocupando un lugar determinado en una frase; lo mismo que le pasa al cambiar de sentido, según su contexto, según la época en que vivía el escritor que la ha empleado, con el tono que le da el que habla, así considerado un hecho, podía tomar una significación variable, según las circunstancias en que se le examine. Y precisamente, esta modificación de una idea directora por ideas secundarias, cuyo efecto es a menudo considerable, este dinamismo del pensamiento es una preciosa adquisición que suaviza el espíritu y matiza los juicios (1).

En el estado actual de la ciencia, este dinamismo tan útil, pedagógicamente hablando, no se encuentra en el mismo grado en todos los capítulos de una disciplina; por esto, el sistema de los capítulos escogidos parece preferible al de los cursos completos. Desde el momento en que no se tratase de dar, en la enseñanza secun-

daria, una fotografía exacta del estado actual de la ciencia, y que lo que importa es formar el espíritu para el estudio científico, despertar el gusto por los problemas de este orden, vale infinitamente más escoger los asuntos más propios, de una parte, a la demostración del dinamismo, y de otra, al aprendizaje del método, que debe ser la segunda preocupación esencial de una enseñanza científica.

En cuanto a este método, es quizá la física, de todas las ciencias, la que ofrece los ejemplos más sencillos, y al mismo tiempo aquellos que están más al alcance de la mentalidad infantil, puesto que no son enteramente abstractos, como en matemáticas. El estudio del péndulo es típico en este respecto.

Haced oscilar un péndulo delante de una clase y preguntad a cada uno qué es lo que observa. Las respuestas serán muy distintas unas de otras. Ciertos alumnos hablarán de la dirección constante de las oscilaciones; otros habrán observado la duración de la amplitud de aquéllas; los terceros observarán que el hilo está tirante en todas las posiciones del péndulo, o bien se dirá que la velocidad varía con la posición, etc. Sentando como principio que siempre hay motivo para desconfiar de sus sentidos, se propondrá comprobar estas afirmaciones y se hará encontrar a los alumnos el medio de llegar a ello: consulta del reloj, desparramamiento de arena debajo del péndulo, comprobación de las variaciones de velocidad por la violencia del choque, etc. Después de lo cual se verá de aportar modificaciones al experimento inicial: se podrá hacer variar la amplitud y el peso, hacer girar sobre sí mismo el punto de atadura, alargar o acortar el péndulo, etc. De ello resultará una nueva serie de observaciones, que se clasificarán según las conclusiones a sacar, para no retener más que las más importantes; es decir, en el caso particular, aquellas que son susceptibles de aplicación y que conducen, por ejemplo, a los relojes, a la experiencia de Foucault, a las anillas de la sala de gimnasia, etc.

De esta manera, el alumno aprende a

(1) Todo el final de esta primera parte ha sido escrito en colaboración con mi amigo M. R. Stucky, profesor en Iverdou (Suiza), con quien desde hace años he discutido las ideas que se han expuesto en este trabajo.

observar bien, a comprobar, a experimentar, a razonar correctamente y, sobre todo, a distinguir lo esencial de lo accesorio, de los cuales retendrá el uno y se esforzará por olvidar el otro. Es, pues, importante lo que se refiere a otros fenómenos que aclara, o de los cuales depende, y por esto mismo, este criterio proporciona una escala de grados de importancia, de valores.

En matemáticas, es capital, con ocasión de un problema, calcular la aproximación razonable que conviene averiguar, porque esto acostumbra al espíritu a precisar los límites entre los cuales ciertos factores examinados secundariamente influyen sobre el resultado final, y no considerar la introducción de estos factores como presentando un nuevo problema, sino, al contrario, observar su acción como una simple modificación del problema ya tratado. Esta costumbre intelectual es tanto más preciosa en cuanto encuentra su aplicación también fuera de las matemáticas, en los más diversos campos.

De la misma manera, en Cosmografía importará hacer comprender la noción de los órdenes de grandeza, a fin de que se entienda que, en relación con el sistema estelar, un fenómeno que se produce en el sistema solar, aun siendo de gran amplitud y pareciéndonos de grandes consecuencias, puede no cambiar nada del universo.

La historia de la ciencia puede tener igualmente un considerable papel educativo, si se la toma de otra manera que como una lista de nombres propios y de adquisiciones de conocimientos. Lo que es interesante, por el contrario, es mostrar que las ideas que se han formado sucesivamente de los fenómenos y de las cosas han correspondido generalmente al estado de los conocimientos de la época y cómo se han modificado a medida que se han ido descubriendo nuevos hechos; cómo han hecho falta, cada vez, transformar las hipótesis admitidas para explicar y comprender en un mismo cuadro tanto los nuevos hechos como los antiguos. En físico-química, la teoría atómica permitirá una brillante demostración de esta construcción gradual

de la ciencia; la hipótesis de la evolución y sus progresos sucesivos llenarán el mismo papel en las ciencias naturales.

Estas no son más que algunas indicaciones, a las cuales es preciso limitarse para no alargar desmesuradamente este artículo. Suplicamos que se las considere como sugerencias y ejemplos, que esperamos permitirán reformar la enseñanza científica, que tiene de ello la más urgente necesidad. Apuntemos solamente que el maestro sacará un gran provecho de leer y meditar los dos excelentes volúmenes que la *Nueva colección científica* (Alcan) ha consagrado a *El método en las ciencias*. Por lo demás, esta colección, lo mismo que la *Biblioteca de filosofía científica* (Flammarión) y la *Enciclopedia científica* (Doin), dará al profesor todos los materiales e ideas de que pueda necesitar para ponerse al corriente de los métodos y de los resultados fundamentales.

La enseñanza de las ciencias naturales.

Para mostrar con más precisión cómo concibo una enseñanza de las ciencias que sea aprovechable para la cultura del espíritu, y no solamente para la erudición mínima que se exige a un hombre culto, me veo obligado a limitarme a un grupo de ciencias, y preferiré para ello las disciplinas biológicas, en razón de mi antigua afición por ellas. No deberá olvidarse, sin embargo, que lo que sigue no es más que un ejemplo de un caso general, al cual se volverá fácilmente *mutatis mutandis*.

La mayor parte de las reflexiones que inspira la pedagogía de las ciencias naturales pueden colocarse en dos grupos esenciales, que corresponden a dos puntos de vista complementarios. Hay los principios que proceden directamente de aquellos, más comprensivos, que hemos reconocido valederos para todas las ciencias, y hay el método que preside a su aplicación práctica.

Puedo ser breve sobre los principios, porque son poco numerosos, y no entra en la naturaleza de este rápido artículo motivar ampliamente su valor pedagógico.

Para participar eficazmente en la formación del espíritu, las ciencias biológicas deben ser enseñadas siguiendo un procedimiento completamente contrario al actual. La clasificación, la morfología y la anatomía están en el primer plano de las preocupaciones de casi todos los maestros secundarios y de muchos profesores universitarios. Porque yo no tengo más que referirme a mis propios recuerdos para comprender que sí, a pesar de la gran afición que siempre he mostrado por la Botánica y la Zoología, no me he sentido apenas atraído e interesado por las cuestiones puramente estáticas que se derivan de estas tres subdivisiones de la historia natural, dedicarse principalmente a ellas es seguramente seguir un mal camino, aburrir a aquellos alumnos que no se sientan inclinados por sí mismos hacia las ciencias naturales, y no producir en ellos ningún enriquecimiento intelectual.

Además, la introspección unida a la psicología genética me ha convencido, por el contrario, de que era posible hacer producir frutos a la enseñanza de las ciencias biológicas, a poco que se sustituya el estatismo corriente por el punto de vista dinámico, y que se conceda un valor supremo a la fisiología y a la ecología. Resulta de ello que la experiencia, es decir, el contacto inmediato y directo de los alumnos con la materia estudiada, debe ser la base de la enseñanza, y que los capítulos escogidos, lo mismo que en física y en química, serán más provechosos que los cursos que abarquen por completo el dominio de una disciplina.

El método que voy a exponer en detalle hará comprender, mejor que largos desarrollos teóricos, esta frase algún tanto sibilina. Como es natural, este método variará según la edad de los alumnos, conservando siempre una profunda identidad, debida al fin que persigue: la formación parcial del cerebro.

En los primeros años de la enseñanza secundaria será aplicado integralmente el método activo, y se partirá del punto exacto a que hayan llegado las lecciones de cosas de la escuela primaria. El proce-

dimiento de trabajo que me parece más provechoso es el agrupamiento libre de los alumnos dos a dos, ejecutando cada pareja la misma investigación. Ser dos para trabajar es estar protegido contra un desaliento demasiado temprano, es examinar más completamente un problema, es, sobre todo, desarrollar su sentido crítico por el rozamiento continuo de dos espíritus. Se dejará a los niños en completa libertad de prolongar su asociación el tiempo que quieran, o de cambiar de colaborador al pasar a otro problema; pero no se tolerará ninguna modificación durante el curso de una investigación.

El cuadro de trabajo será doble. De una parte, se tomarán los objetos de estudio en la vecindad inmediata de la escuela, y se propondrá, como Rousseau en la isla de San Pedro, hacer el inventario, la descripción completa y el estudio de un territorio dado, bastante exiguo para poder ser abarcado en su conjunto, suficientemente variado para proporcionar un rico campo de observación y dar trabajo a todas las clases de ciencias naturales durante varios años. Este procedimiento tiene muchas ventajas: se establece cierta unión entre las clases, se crea un organismo social, en el cual las relaciones entre las partes dan una imagen de la vida, por su complejidad, excelente aprendizaje social; son fijados por las diversas clases fecundos puntos de comparación, y los alumnos pueden apreciar directamente los progresos que hacen en el conocimiento de un dominio preciso, y al mismo tiempo comprender lo que falta para llegar a un conocimiento perfecto, buena lección de modestia y de probidad científica.

Los resultados de los estudios en la naturaleza (observaciones, experiencias) y de las investigaciones en la literatura serán expuestos oralmente por uno de los dos asociados ante la clase, que discutirá, criticará, completará el informe y tomará notas; el maestro participará activamente en la discusión; después, los dos colaboradores redactarán un resumen de su trabajo, teniendo en cuenta las observaciones formuladas. Un ejemplar será remitido a la

escuela y formará un capítulo de una gran monografía del tema estudiado, volumen que simbolizará y concretará el fin perseguido: un conocimiento tan extenso como sea posible de un territorio dado. Por supuesto, los informes serán ilustrados, y comprenderán, además de los dibujos científicos, composiciones artísticas y literarias que relacionen por su tema al territorio explorado; aquí podrá darse libre juego a la fantasía de los alumnos. En fin: la clasificación de los regímenes al formar la monografía constituirá un ejercicio útil, al mismo tiempo que permitirá descubrir y examinar desde lo alto las cuestiones examinadas hasta entonces en detalle: así serán puestas en evidencia nuevas relaciones entre los fenómenos y suscitarán más amplias investigaciones.

Al lado de los animales y de las plantas del país, hay que conocer también los principales organismos exóticos, para familiarizarse con hechos a menudo muy diferentes de aquellos a que estamos acostumbrados, y esto nos proporcionará nuestro segundo cuadro de trabajo. Se aprovechará la afición, tan pronunciada en esta edad, por las novelas de aventuras, y se les pondrá extraer, siempre por parejas, de los libros de Verne, de Mayne-Reid, de Boussenard, etc., las plantas y los animales de que se habla, con los detalles dados sobre ellos; después, completar estas noticias por investigaciones en los libros científicos. Después de haber procedido como en el otro grupo de estudios, se formará con los informes ilustrados una segunda obra manuscrita, que se confeccionará como la primera.

Así se tienen cuadros a la vez precisos y bastante sencillos para adaptarse a todas las circunstancias, y, en particular, para pasar sin empujones de una clase a la superior. La transición podrá hacerse de una manera gradual e individual, progresando cada alumno a su paso, como quiere el postulado fundamental de la pedagogía moderna.

En cuanto al maestro, conducirá a sus alumnos de la observación a la experiencia, de la morfología a la fisiología, de la

ecología a la biología. Se atenderá durante el mayor tiempo posible al sistema de los capítulos escogidos, único que admite una individualización de la enseñanza al permitir alcanzar los resultados más generales y las ideas capitales, y no se adoptará el «curso seguido» más que cuando lo exija la preparación del bachillerato, circunstancia ineludible.

Entonces podrá aprovecharse la cantidad de conocimientos directos adquiridos antes, para elevar el nivel de la enseñanza por encima de la pura anatomía, que todavía predomina demasiado, y examinar las grandes cuestiones biológicas suscitadas por cada uno de los grupos zoológicos y botánicos de que se hable. Exponer aquí en detalle mi concepción de estos cursos seguidos alargaría demasiado este trabajo; tal vez lo haga en un artículo especial. Mientras tanto, me contentaré con recomendar la última obra de Edmond Perrier: *La Tierra ante la historia (La Evolución de la Humanidad, El Renacimiento del libro)*, y los dos volúmenes póstumos de Noël Bernard: *La Evolución de las plantas y Principios de biología vegetal* (Alcan), que corresponden mejor a lo que yo opino.

A poco que el profesor llame constantemente la atención de los alumnos sobre las ideas maestras de la biología, y que les enseñe correctamente a trabajar y a pensar, la enseñanza de las ciencias naturales producirá buenos frutos, y concurrentemente con las demás ciencias, y, por supuesto, con las disciplinas llamadas literarias, geografía, historia, literatura, psicología, filosofía, dará al espíritu una formación equivalente a la que obtenga del estudio de las lenguas muertas.

LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL JUEGO (1)

por Domingo Barnés,

Secretario del Museo Pedagógico Nacional.

Los juegos infantiles y la educación física.—Hubo una época en la cual la educación física y la gimnasia se consideraron casi sinónimas. A primera vista, pudiera decirse que fué la época del apogeo de la gimnasia. Pensándolo mejor, se comprende que fué más bien la época de su incomprensión y de la incomprensión de la educación física. Hoy la gimnasia tiene más prestigio que nunca; pero es un prestigio médico. Entra dentro de la terapéutica como cualquier otro medio curativo. Y la educación física, por el contrario, entra más bien dentro de la higiene. La educación física, dice el reglamento general francés: «tenderá a desenvolver las grandes funciones irrespiratorias, circulatorias, articulares, etc... Tenderá a perfeccionar la educación nerviosa. Pero en ningún momento desenvolverá sistemáticamente los músculos. En una palabra, la educación física debe ser higiénica». Definido así el fin, es lógico que entren en la educación física una serie de juegos juiciosamente seleccionados, variados y atractivos, clasificados según sus efectos generales, adaptados al valor fisiológico del niño y dosificados y vigilados de manera que éste no sobrepuje jamás sus posibilidades físicas. El educador físico debe ser un maestro de juegos.

Y se llega así a pensar con Lagrange que «los juegos al aire libre son la única gimnasia que satisface las indicaciones de la higiene para los niños y para los jóvenes». Ahora bien, si los juegos no fuesen más que educación física, no entrarían en el marco de este libro, como no entra la educación física en general, sino muy indi-

rectamente como condición y soporte de la salud espiritual. Pero el juego tiene un valor y un alcance mucho más amplios, como veremos más adelante, hasta el punto de que, en realidad, cubre el problema entero de la educación, y sólo por razones prácticas lo hemos incluido en esta sección, como es costumbre, aun cuando hubiera tenido su lugar más adecuado en otras secciones de este libro, pues es muy superior la parte en que el problema del juego supera y desborda el problema de la educación física que la parte que queda en él contenida.

Se ha dicho que el niño que no ha jugado ha perdido la mitad de la vida; pero, en realidad, ha perdido más, puesto que ha perdido la infancia, y, como indicaba Froebel, todo momento y etapa ulterior de la vida tiene en ella su fuente. Por eso decía con razón Whitley: «Un niño que no juega no sólo disipa gran parte del goce de la juventud, sino que no podrá ser nunca un adulto enteramente desarrollado. Le faltarán muchas de las cualidades más valiosas, porque muchas de las avenidas del crecimiento se olvidaron y dejaron de usarse durante el período más plástico de su vida».

El trabajo, en algunos aspectos, constituye un ambiente represivo del niño; el juego, por el contrario, siempre se adapta a la naturaleza, y, al mismo tiempo que la revela, la fortalece y estimula.

Valor psicológico del juego.—Tiene un gran valor psicológico, porque en el entusiasmo y en la espontaneidad con que se entrega a él el niño, pone éste de relieve las características de su espíritu, cuyo conocimiento tanto importa al encargado de dirigir su desenvolvimiento. En ninguna otra manifestación se expresa y se individualiza mejor el niño. En toda otra actividad tiende a actuar según actitudes, normas y tipos más universales y con una doble personalidad superpuesta; las actitudes y la personalidad que el medio y la educación van incrustándole, y con la que se envuelve lentamente su personalidad y gesto nativos. En el juego, so-

(1) Dejamos fuera de nuestro trabajo todo el estudio de los influjos del medio físico sobre el desenvolvimiento del niño, porque, aunque es uno de los factores determinantes de mayor importancia en la educación, y no puede por menos de enfrentarse con él la pedagogía, en el carácter de este libro se puede prescindir de este problema, que abordarán desde diferentes puntos de vista los demás libros de la serie.—Véase la nota puesta en el número anterior del BOLETÍN a otro trabajo del Sr. Barnés.

bre un fondo ampliamente humano y sobre diversidades que ya vienen practicando las razas desde sus orígenes, se destaca la modalidad del niño. Cada niño juega a su modo, y conforme va jugando mejor, es decir, según va asimilándose las normas y leyes de cada juego, mejor va destacando su manera personal de jugarlo.

Por otra parte, como ha indicado G. Fuller, el *crecimiento* es el secreto del *juego*, y el *juego* es el secreto del *crecimiento*. No hubiera crecido el niño si no hubiera jugado, y cuando se deja de crecer se deja de jugar. El juego comienza con el uso triunfal y progresivo de los movimientos y de su coordinación. Y en el juego y en el goce de hacer lo que se es capaz de hacer, se descubren, ensayan y maduran nuestras posibilidades. Los movimientos y motivos, así como los actos y los pensamientos del juego, son también causas y estímulos del mismo.

Y análogamente, por su parte, ha puesto de relieve el biólogo Jenning que hay un método de ejercicio de los poderes que está enteramente libre de ciertos peligros, y es lo que llamamos juego. Durante largos años, el juego fué considerado, simplemente, como una inevitable disipación de tiempo en los niños; pero el estudio científico del cultivo de estos organismos ha mostrado que el juego es, en todos respectos, la forma ideal del ejercicio de estos poderes. Esto es, particularmente, verdad respecto de los niños más pequeños; pero sigue siendo, en gran parte, verdad conforme se van haciendo mayores. El juego es la actividad que nuestra propia naturaleza nos sugiere y con la que nos guía; es tan variado como lo requieren las diversas facultades nacientes, y en él la libertad para el desenvolvimiento de cada uno no llega a perturbar la de los demás.

La exigencia del elemento de la libertad y la espontaneidad en la educación tiene un profundo sentido psicológico. La atención profunda prestada a la tarea libremente escogida desenvuelve los intereses vitales y concentra el espíritu del niño —concentración característica del tono

normal—y consolida y acentúa la personalidad. Solamente lo que el niño hace con esa espontaneidad es lo que llega a formar parte de él mismo, y esa actividad coordinada es la que produce la integridad personal.

Valor pedagógico del juego.—Si no debe decirse, con algunos optimistas, que toda la educación sea juego, sí puede afirmarse que todo el juego es una educación. Pero, para que el juego sea educador, es menester que sea juego, es decir, que sea divertido realmente para el niño, que le proporcione placer y alegría. Ningún otro fin del juego podrá alcanzarse si no se logra ése fundamentalmente, y queriendo lograrlo todo, no lograremos nada sino aburrir al niño. Es el defecto de la mayor parte, por lo menos, de una buena parte de los llamados juegos *educativos*. Suelen educar poco y no divertir nada.

Pero para que un juego sea divertido, y aun para que se juegue espontáneamente, no quiere decir que haya que abandonarle a su suerte. El juego tiene que ser organizado, y la intervención de los adultos en el juego de los niños, por discreta y parca que deba ser, no es por ello menos fundamental. El niño, abandonado en un medio cualquiera, no aprovecha su tiempo ni para educarse ni tampoco para divertirse. Por el contrario, bajo el impulso discreto de los adultos que conocen sus necesidades, y protegido contra el enervamiento de la ociosidad aburrida y contra los peligros de camaradas indeseables, al niño dará rienda suelta a su natural tendencia al juego. D.^a Concepción Arenal se lamentaba de que el niño español no sabía jugar; cuando se reúnen varios niños, es difícil conseguir un juego organizado y de conjunto. Surge inmediatamente la discrepancia y la discusión, y se disgregan inmediatamente en pequeños grupos o se dispersan los individuos en una actitud anárquica y bulliciosa. Claro está que de esto no tienen la culpa los niños, sino los mayores, que no quieren intervenir en sus juegos, para orientarlos y encauzarlos, porque no les conceden nunca ninguna importancia.

Lo más importante de la intervención de

los adultos consiste en que enseñen a los niños las normas y leyes del juego, haciéndoles ver que estas leyes, como las sociales, deben cumplirse por las exigencias objetivas de ellas y del juego mismo, independientemente de la voluntad de las personas. Que la disciplina es, pues, un deber que está por encima de las personas, y que las autoridades, las del juego como las de la sociedad, lo son precisamente a nombre de esa ley, constituyéndose, al velar por su cumplimiento, en sus primeros servidores. Que «el juego limpio», en suma, es un deber para con todos y para consigo mismo. Lo mismo en el juego que en la vida, porque la actividad lúdica no se diferencia de las actividades serias en el «cómo», sino en el «qué» se hace. El cómo se hacen las cosas debe ser siempre igual. En la conducta hay que poner siempre la misma lealtad, la misma solidaridad, el mismo interés desinteresado y el mismo generoso esfuerzo. Solamente tratándose de un juego así jugado pueden pensar los ingleses que en él, más que en las escuelas, se han formado las cualidades más sólidas de su raza.

Claro está que la intervención del adulto en el juego será muy distinta según se trate del niño aislado, del niño que convive con numerosos hermanos y del niño formando un grupo con otros camaradas, aun cuando en lo fundamental coinciden siempre en la conveniencia de *escoger* bien el juego, *enseñar sus reglas y lanzar* a los niños para que lo emprendan con entusiasmo. Pero en el primer caso, en el del niño aislado, el adulto tenderá a compensar en lo posible el grave inconveniente de la situación, animando al niño y buscándole distracciones adecuadas a su edad y carácter, etc. Sin embargo, claro está que su principal deber consistirá en buscar al niño camaradas adecuados y organizarle excursiones, deportes, etc. Su salud espiritual está comprometida en el aislamiento y en la convivencia exclusiva con los adultos, que forman un medio social demasiado rico y complejo para el desenvolvimiento normal de su espíritu.

La intervención del educador, maestro

o padre, en el grupo familiar es mucho más fácil. Crea la atmósfera general de la casa, establece un reglamento flexible y tolerante para la alternativa del juego y el trabajo, y ciertas normas en defensa de los débiles, pero cuidando de no extremarlas, para no envolver a los pequeños en un ambiente artificial de protección, de excepción, que contraría la espontaneidad de su vida y de su desenvolvimiento. Los hermanos se educan recíprocamente, y en el juego sobre todo. Más dura será la vida social, que tendrá sus razonamientos y tropiezos, sin suavizarlos siempre el amor fraternal.

Prescindimos, para nuestro objeto, de la intervención del adulto en los juegos escolares, porque ésta es la función profesional y la más compleja y difícil del maestro. Baste decir que éste es más necesario en el patio de juegos que en la clase. Allí puede *educar* más y *conocer mejor* a los niños que en las aulas.

La gimnasia rítmica. — Como dice su principal propulsor, E. Jacques-Dalcroze, este método no rivaliza con ninguno de los sistemas de desenvolvimiento corporal que se disputan la atención de los especialistas de la gimnasia estética e higiénica. Es el complemento de toda enseñanza corporal, en cuanto que aspira -- una vez entrenado el cuerpo por ejercicios especiales -- a realizar todos los movimientos de que es susceptible, a matizar estos movimientos desde el punto de vista dinámico y a establecer relaciones entre ellos y el espacio y el tiempo en que se realizan.

La gimnasia rítmica, como educadora de los centros nerviosos, regula las relaciones del cuerpo con el cerebro, disminuye el tiempo perdido entre la concepción de los actos y su realización, emancipa los gestos naturales e instintivos, permite a los niños regular sus automatismos, reaccionar contra ciertos reflejos, crear otros y contraer al mismo tiempo hábitos motores nuevos. Les da el conocimiento y el dominio de su cuerpo y la posible coordinación de todos los ritmos conscientes e inconscientes de que disponen sus miembros.

El fin de la enseñanza rítmica es regularizar los ritmos naturales del cuerpo, y, gracias a su repetición frecuente, crear en el cerebro imágenes rítmicas definitivas. Gracias a la música se regula en este método el ritmo corporal. La música juega el papel de ordenadora de los movimientos y también de inspiradora, porque estimula las funciones nerviosas.

REVISTA DE REVISTAS

FRANCIA

Revue Pédagogique.—*Paris.*

DICIEMBRE

El pensamiento libre (fin), por E. Potier.—El ideal creado por el hombre. El hombre ha creado el afecto, que tiene su base fundamental en el instinto maternal extendido a otros seres que a los propios. Ha creado también la amistad, y el amor, el más ideal y exaltado de todos los sentimientos. Ha creado la ciencia. Nacida del trabajo manual, de los más humildes oficios, de las tareas que inclinan la espalda hacia el suelo, se agranda y acrece sin cesar. La ciencia es la marca material y tangible del progreso humano. Por último, el hombre ha creado el arte, que Aristóteles definió tan noblemente como «el goce de los hombres libres». También él es el resultado de una lucha con la naturaleza. Agrega el hombre a ésta una cualidad: la de fijar la visión e inmovilizarla, eternizando una de sus formas siempre movilizadas. Por lo mismo, es creador. *Del destino del hombre.*—En resumen, el hombre ha creado la idea, la idea-fuerza, la única digna de tenerse en cuenta al lado de la vida material, que doblega bajo su ley a todos los seres. Convendría que todos los niños fuesen nutridos en las escuelas con dos ideas fijas: que sepan primeramente que la vida del hombre es la cosa más preciosa y más bella del mundo cuando se la sabe usar bien; que sepan también que esta vida es muy breve, y que se dispone de poco tiempo para forjarla por sí mismo y para sacar partido de ella.

Cómo el método de los tests vuelve de América más rico y más práctico, por B. Duthil.—Del mismo modo que para medir una fuerza física, como la presión, tenemos que recurrir a una medida indirecta, la de los efectos de la presión sobre una columna de mercurio, del mismo modo Binet tuvo la idea de evaluar el grado de inteligencia de un niño notando cómo reacciona éste frente a las pruebas especiales llamadas *tests*. Y del mismo modo que el físico dispone de una escala de medida, Binet quiso que sus *tests* constituyan una escala graduada, y por esto inventó la noción de la edad mental. Desde entonces fué posible evaluar la inteligencia de un niño, comparando su edad real con su edad mental, determinada gracias al número de *tests* de cada edad, contestados bien por el niño.—La primera idea que se ocurre respecto de los *tests* es la de que sería necesario para medir la inteligencia medir o comprobar aisladamente los componentes de esta inteligencia; es decir, la atención, la memoria, la asociación de las ideas, el juicio, etc.; por desgracia, esta idea tan sencilla es poco práctica, porque el análisis hecho así por el psicólogo es ficticio, ya que el espíritu está presente todo él en los actos conscientes. No se necesitan, pues, *tests* para las facultades mentales aisladas, sino *tests* capaces de discernir de diversas maneras esta virtud esencial de la inteligencia: «analizar una situación nueva y adaptarse a ella en función de la experiencia pasada». Esta *virtud esencial* de la inteligencia equivale a un concepto general de carácter práctico a que han llegado tácitamente un gran número de psicólogos como punto de partida para la medida de su desenvolvimiento y de sus aptitudes mediante un sistema de *tests*.—Una vez escogidos los *tests*, no quedaba sino establecer las normas para cada edad. Baste decir a este respecto que el método, al parecer empírico, de Binet ha triunfado en todas partes, y los materiales que entran en los *tests* de la inteligencia, tanto individuales como colectivos, son derivados de los suyos.—Pero, a pesar de la ingeniosidad del método Binet-

Simon, tenía contra sí un enemigo implacable: el tiempo que exige. En efecto: los *tests* Binet-Simon deben ser aplicados a niños tomados aisladamente, y este examen clínico es tan largo y delicado, que no puede considerarlo el educador como instrumentos de indagación que estén fácilmente a su alcance. Lo que es preciso es una escala de *tests* aplicable a grupos, o sea a clases enteras, y esto, sin conocimientos especiales por parte del maestro. La guerra tuvo, entre otras consecuencias imprevistas, la de hacer nacer, en los Estados Unidos sobre todo, el *test* colectivo. La necesidad de organizar un ejército de dos millones de hombres, sin poseer para ello ningún cuadro de oficiales o suboficiales, llevó a pedir a los psicólogos especializados en la cuestión de los *tests*, organizar pruebas que respondiesen a las siguientes exigencias: 1.^a Seleccionar bien las inteligencias; 2.^a Adaptarse fácilmente a grupos de 200 candidatos, por lo menos; 3.^a Ser rápidamente corregidos por no especialistas.—El problema así planteado no es irresoluble, y bien pronto, bajo la dirección de Mr. Arthur S. Otis, fueron elaboradas las series de *tests* conocidas después con el nombre de *army alpha* para los reclutas que hablaban y leían inglés, y de *army beta* para los que ni lo hablan ni lo leen. Por otra parte, los casos dudosos o especiales debían ser sometidos después a pruebas individuales, como las adoptadas de la escala Binet Simon. La experiencia ha triunfado, y los *tests* han mostrado lo que se les pedía, a saber: la inteligencia de los reclutas; en efecto, todos los informes y todas las estadísticas hechas después han probado claramente que la selección operada había sido satisfactoria y económica, y que los resultados obtenidos eran comparables a los que hubiera dado el método individual Binet-Simon. De esta colección enorme de *tests* corregidos, los americanos han deducido enseñanzas preciosas para el conocimiento de la raza. El éxito obtenido con el ejército americano ha suscitado en los educadores el deseo de aplicar pruebas semejantes en las escuelas, y han logrado establecer *tests*

colectivos aplicables a los escolares, desde la clase de párvulos hasta las clases superiores. Estos *tests* pueden agruparse bajo tres títulos: 1.^o Los *tests* de inteligencia. 2.^o Los *tests* de conocimientos escolares. 3.^o Los *tests* de aptitudes especiales.

La enseñanza del francés.

La resurrección del curso superior de las escuelas primarias elementales, por Molino.

Notas pedagógicas.

A través de los periódicos extranjeros. Estados Unidos, por A. Gricourt.—*Inglaterra,* por H. Goy.

Los libros. Libros de biblioteca.

Indice de materias.—D. BARNÉS.

ENCICLOPEDIA

ENSAYO PSICOLÓGICO SOBRE LA INSPIRACIÓN POÉTICA (1)

por Gonzalo R. Lafora.

De la Universidad de Madrid.

«La poesía—dijo el gran poeta inglés Shelley—actúa de una manera divina y desconocida, más allá y por encima de la conciencia.» La inspiración es concebida por este poeta y por otros como lo hacían los griegos, es decir, como un momento en que el poeta está bajo la influencia de un poder superior divino. La inspiración es para ellos una actividad que no procede de la propia personalidad del poeta, sino que viene de fuera.

La crítica literaria antigua, y aun la moderna, repite estos o parecidos términos, sin intentar profundizar en el difícil problema de la explicación de los mecanismos espirituales que presiden la formación de las imágenes poéticas.

La moderna ciencia psicoanalítica ha emprendido la difícil tarea de ahondar en este intrincado campo de la investigación científica, donde las leyes psicológicas parecen escapar a un análisis por la variadí-

(1) Conferencia dada en la Facultad de Humanidades de La Plata el 11 de agosto de 1923.—Publicada en el tomo VII de la revista *Humanidades*, de la República Argentina.

sima complejidad de los mecanismos mentales que intervienen en los distintos géneros de poesía.

Los estudios psicoanalíticos sobre los sueños y su interpretación, los referentes a la psicología del humorismo y de la formación del chiste, y, por último, las investigaciones comparativas de los mitos de los pueblos primitivos, con la simbólica imaginativa del niño y del hombre moderno, han aportado una serie de elementos fundamentales para emprender este estudio. Dos obras de un interés esencial para el literato y para el crítico, a cuya lectura se debe este ensayo de exposición, han aparecido en estos últimos años. Me refiero, en primer lugar, al libro de Steckel, *Die Träume der Dichter (Los sueños de los poetas)*, en el que se analizan los sueños de varios poetas contemporáneos, los cuales se prestaron a ser objetos de estudio.

Aludo, en segundo lugar, al concienzudo trabajo psicológico y estético de Prescott, profesor de la Universidad de Cornell, titulado *The poetic mind (La mentalidad poética)*, en el cual se estudia de un modo sistemático el género de función psíquica que representa la creación poética, basándose en las propias observaciones de los poetas, y también se analiza el contenido subconsciente y asociativo de la inspiración como fuerza que emana libremente al margen de la conciencia.

Para el estudio de la poesía desde el punto de vista psicológico, son más interesantes las poesías breves, por ser productos de la inspiración momentánea, y que, por tanto, han podido ser transcritas con la misma velocidad con que se imaginaron. Los grandes poemas representan, por el contrario, la aplicación forzada (en varios períodos y días) de la inspiración poética a la ejecución de un fin, es decir, a la realización de un esquema poético concebido momentáneamente, pero desarrollado lentamente. Por esto decía Coleridge que «un poema de alguna extensión no puede ser ni debe ser todo poesía».

Hay dos tipos de poetas o de géneros poéticos que debemos diferenciar para nuestro estudio: uno, el de los poetas líri-

cos, cuya inspiración es un puro éxtasis, una manifestación del reino confuso del mundo interior del poeta, y otro, el de los poetas épicos o dramáticos, cuya facultad consiste en apropiarse el sentimiento de los demás y entusiasmarse al describirlo como si fuera propio, es decir, en colocarse imaginativamente en la situación de sus héroes. Se denomina, respectivamente, a estos dos géneros de poesías primaria y secundaria. El interés psicológico de ambas es considerable; pero desde nuestro punto de vista psicoanalítico, que intenta sondear el espíritu del poeta y de sus elaboraciones productivas, la primera es la que tiene todas nuestras simpatías. De aquí que se refieran nuestras observaciones, singularmente, a poesías líricas, y que, entre otras varias, nos sirvamos como ejemplos de algunas del poeta lírico español Juan Ramón Jiménez.

Génesis de la inspiración.—La inspiración poética, como la inspiración pictórica, es una especie de visión, semejante a esos momentos que todos experimentamos en la vida diaria en que nos abstraemos momentáneamente en un mundo imaginario que se presenta ante nosotros sin sollicitación alguna por parte nuestra. Es lo que generalmente se denomina *ensueño* o *rêverie*. El poeta vive mucho más tiempo y más profundamente que el hombre corriente en este mundo de ensueño, pero, sobre todo, se diferencia de éste en que posee la cualidad de poder concretar en formas del lenguaje, de ordenar rítmicamente lo que para el hombre corriente ha pasado inadvertidamente por su imaginación, lo que no deja rastro emotivo en la mente vulgar del hombre común.

La función poética no procede, pues, del pensamiento común lógico, de lo que pudiéramos denominar pensamiento realista o práctico, sino de un proceso mental distinto, que el poeta siente con mayor intensidad y frecuencia que los demás hombres. Es un género de proceso psíquico que tiene grandes analogías con los sueños y con otros actos psicológicos, tales como el éxtasis místico, las visiones y alucinaciones hipnagógicas que preceden al sueño

y los períodos de brillantez imaginativa que inician la intoxicación alcohólica o que produce la fiebre.

En todos estos actos psíquicos se produce fundamentalmente una *relajación de la llamada atención voluntaria* y de la inhibición consciente que en el pensar común preside todos nuestros actos mentales. Libre entonces el sujeto de esta férula, empieza a imaginar dirigido por la subconciencia independiente.

Muchos poetas y escritores se han dado cuenta introspectivamente de este carácter libre y subconsciente de su inspiración, en la que las ideas poéticas se presentan inesperadamente, como una alucinación. El gran escritor inglés Stevenson comparaba las alucinaciones del delirio febril con los sueños y con la imaginación literaria, en un capítulo sobre los sueños de su libro *Across the plains and other essays (A través de las planicies y otros ensayos)*, y Edgar Poe dice por boca de un personaje suyo, poeta, esta frase: «Soñar ha sido el trabajo de mi vida.» En el mismo sentido ha escrito Remy de Gourmont: «Frecuentemente no puedo distinguir los sueños de la realidad, y confundo, por ejemplo, lo que me ha dicho un amigo el día anterior con lo que he soñado durante la noche.»

Son infinitas las alusiones de este género que se encuentran en los escritos de los poetas, y que reúne Chabaneix en su libro *Le subconscient chez les artistes*. No nos podemos resistir a copiar dos que son muy demostrativas. Hebbel, el autor de *Judith*, dice en su diario: Mi creencia de que el sueño y la poesía son idénticos se ha confirmado todavía más ahora», y Hearn afina aún más en esta idea al escribir: «Confía en tu propia vida de los sueños; estúdiala cuidadosamente y toma tu inspiración de ella, pues los sueños son la fuente primaria de todo lo que es bello en la literatura, de lo que trata de aquello que está más allá de la experiencia diaria.»

Cuando se analiza la obra de los poetas y literatos Bunyan Lam, Shelley, George Sand, Walter Scott, Stevenson y otros, se encuentran numerosas alusiones autobiográficas a sus frecuentes sueños y ensue-

ños diurnos. Este género de ideación visionaria es el material inicial de la poesía que debemos estudiar detenidamente. Desde el punto de vista médico y positivista, consiste muchas veces en una exaltación de una función normal de nuestro espíritu, la función del ensueño. Este es un recurso compensador en el que se satisfacen imaginariamente y por breves instantes todos los deseos, todas las ilusiones que no vemos cumplidas en la realidad de la vida. Hemos visto, pues, que la ideación poética es un género de función psíquica totalmente distinta del pensamiento práctico. *El pensamiento común*, que nos es familiar por ocupar nuestra mente la mayor parte del día, va dirigido hacia la realidad externa o hacia los conflictos interiores, pero tratándolos de una manera objetiva y práctica, coordinándolos en una serie sucesiva de representaciones ligadas lógicamente, lo que constituye la concatenación de las ideas, y encaminándolas siempre a una conclusión lógica de carácter práctico, o un fin consciente. Por el contrario, el pensamiento *poético* es de un tipo laxo e independiente de la realidad, y se prolonga asociativamente por conexiones superficiales; es fantasmagórico e irreal y tiende a cumplir nuestros deseos insatisfechos en las formas más imposibles, o traduciéndolas a símbolos desprendidos de la realidad inmediata.

Véase la laxitud de las imágenes poéticas en este fragmento de una composición de Juan Ramón Jiménez que expresa el deseo de recuperar la tranquilidad perdida:

¡Oh, qué mano pudiera desbaratar lo hecho,
Clavar en cada espina una hoja de rosa,
Poner la tarde en orden y convertir el pecho
En una estrella grande, serena y luminosa!

.....

El poeta manifiesta de esa manera, disgregada y simbólica, su aspiración hacia la paz del corazón.

El pensamiento consciente es, pues, voluntario y determinado por nuestra atención; mientras que el pensamiento visionario del poeta es libre, anárquico, independiente de todo control de la atención.

Cuando se rebaja el primero, le sustituye el segundo insensiblemente, y entre ambos hay en la vida una alternativa eterna, un vaivén constante, un flujo y reflujo, pues nuestra atención está oscilando de continuo entre la actividad y el reposo. En el artista hay un estado intermediario o peculiar de memoria verbal que le permite concretar, en unos momentos, en formas de lenguaje lo que su imaginación crea en otros momentos.

Mozart ha descrito muy vivamente sus momentos de inspiración: «Cuando me siento bien—dice—y en buen humor, quizá cuando estoy viajando en carruaje, o dando un paseo después de una buena comida, o cuando no puedo dormir por la noche, mis pensamientos acuden en gran número y con facilidad maravillosa. ¿De dónde vienen? No lo sé; no tengo parte en ello. Los que me placen los retengo, según me han dicho otros.» Después describe cómo va oyendo los tiempos musicales sucesivamente y cómo, al final, concibe toda la composición como un conjunto: «Si entonces—añade—me siento a escribir, no tengo más que extraer lo que se ha acumulado en mi espíritu», y añade que esta memoria de su inspiración es el don máspreciado con que lo favoreció el Señor. Mozart nos muestra aquí las condiciones favorables a la inspiración, el curso tumultuoso de ésta, la visión del conjunto que se produce al final, el placer que emana de la totalización concreta del ensueño, y, por último, la facultad de poderlo expresar.

La música, como la pintura y la poesía, tiene una génesis psicológica común. Sólo se diferencia en el momento final, es decir, en la forma de expresión, que está adaptada a las aptitudes individuales del artista, a su forma peculiar de cerebración, dado que hay constituciones mentales sensoriales principalmente visuales o auditivas y otras muchas de gradación intermedia.

Muy semejante es lo que sucede con la inspiración científica. El químico Stradowitz ha referido cómo yendo en la cubierta de un ómnibus ideó la teoría atómica

estructural al ver ante sí los átomos con aspectos de figuras y bailando en grupos de dos, tres y cuatro en formas articuladas. Otra vez refiere que, estando medio dormido en la noche, empezó a ver los átomos danzando de manera peculiar: «Mi ojo espiritual—dice—, aguzado por semejantes figuras repetidas, distinguí gruesas figuras de apariencias diversas. Largas series, agrupadas juntamente varias veces; todo en movimiento, girando y volviéndose como una serpiente. Y véase lo que pasó. Una de las serpientes mordió su propia cola y burlescamente giraba la imagen ante mis ojos. Desperté como sobresaltado por un relámpago; trabajé también esta noche, elaborando las consecuencias de la hipótesis.» El resultado fué el descubrimiento químico del anillo de los benzoles.

Poesía y lenguaje.—El problema más complicado en la poesía es la exteriorización de las visiones mediante el lenguaje. El lenguaje es un medio poco apropiado para esta manifestación del pensamiento visionario. La visión poética tiene que ser traducida en palabras para formar el poema. Este esfuerzo de composición es sumamente complicado, pues el poeta tropieza con las mismas dificultades del que quiere relatar un sueño del cual sólo retiene una imagen pálida. El poeta, al querer expresar sus visiones en palabras evocadoras de sus sentimientos, deforma mucho el contenido de su inspiración y lucha con las dificultades del idioma.

Freud ha dicho que no hay un lenguaje en los sueños, pues todos son imágenes visuales o auditivas, y de ahí la dificultad de ser expresados. Especialmente los idiomas modernos parecen ofrecer más dificultades al poeta que los primitivos idiomas, porque éstos tenían un vocabulario más concreto, sin los términos abstractos actuales y sin la complicada sintaxis de las lenguas vivas. Los primitivos lenguajes, faltos de vocablos abstractos, tenían que utilizar las comparaciones como medio de evocar la idea, función que se perpetúa en el idioma poético, singularmente en el lírico, lleno de alusiones comparativas que expresan la emoción indefinida sin descri-

birla con precisión, como hoy pueden hacerlo los términos abstractos de que huye el poeta.

Véase este fenómeno en unos versos de Juan Ramón Jiménez, evocadores de la voz de la amada:

¿Era su voz la fuga del arroyo
Que se oía correr en el poniente rápido,
O la luz del ocaso moribundo
Que corría en el agua que se iba?
.....

La sugestión evocativa de las dos comparaciones utilizadas por el poeta (la auditiva del ruido del arroyo y la visual de la luz reflejada en el agua) nos dan la idea de lo efímero y suave de la voz amada con una imprecisión comparativa que hace emerger en nuestro espíritu una emoción mucho más íntima que la que pudieran producir los términos más precisos que poseemos en el lenguaje moderno para expresar estas mismas ideas.

Esta forma asociativa e imaginativa del pensamiento poético es la forma inicial del pensamiento en el individuo, y en la raza, es el idioma de los niños y de los pueblos primitivos, los cuales no han adquirido aún las formas abstractas del lenguaje moderno. El poeta se expresa, pues, en un idioma arcaico para construir sus períodos, pero en un lenguaje que ahonda mucho más en los sentimientos. Es un lenguaje más emotivo y menos intelectual, más concreto que abstracto.

El pensamiento asociativo imaginativo del poeta es, pues, la forma *primitiva* del pensamiento humano, de la cual ha derivado, por el influjo de la civilización y del progreso evolutivo, el pensamiento lógico o corriente, que es la forma *secundaria* en el sentido histórico o científico de la evolución del pensamiento. Los niños son aficionados a las historias fantásticas interminables, a la invención de personajes ficticios, a los símbolos en que intervienen animales o cosas. En la poesía encontramos los mismos elementos. Por eso Daudet ha dicho que los «poetas son hombres que aun ven con los ojos de la infancia», y Palacio Valdés dice en el *Maestrante* que

«los niños son los únicos seres que en nuestra edad prosaica conservan una imaginación viva». Así, resulta que la poesía en la época moderna tiene que hacer un esfuerzo para vivir aislada de la manera usual de pensar y escribir. Por eso dijo Milton que él había nacido «en una época muy tardía», y al comentar esta frase el gran ensayista inglés Macaulay, ha escrito que «a medida que la civilización avanza, la poesía tiene que declinar», y que el poeta necesita «luchar contra el espíritu de su época».

En la infancia de las razas, o sea en las razas primitivas, se utilizaba también un lenguaje imaginativo y lleno de mitos. Los mitos, según Freud, son los sueños del pueblo, y los sueños son el mito del individuo. Así, pues, la poesía se origina como los sueños y los mitos, y por eso los artistas vuelven con frecuencia a tomar motivos para su inspiración en los mitos de las razas primitivas. Cuando el arte se siente degenerado y estéril, torna la mirada al arte, siempre joven y fuerte, de los pueblos primitivos y a las primeras manifestaciones artísticas de los niños. Pensando en esta divergencia del poeta con los tiempos modernos, ha dicho Woodberry que «el poeta constituye actualmente el fenómeno de una mentalidad altamente desarrollada, trabajando de una manera primitiva». La ciencia tiende, por el contrario, al pensamiento abstracto, al raciocinio sistemático, utilizando palabras de gran fuerza sintética, como *gravedad*, *inercia*, etc. Por eso Ribot dice que la ciencia, inversamente a la poesía, tiende a la «depersonificación del mito», es decir, a hacer perder a los hechos y las palabras su primitivo sentido concreto, relacionado con algo anormal, para darle una significación universal y abstracta.

Lo inconsciente en la poesía.—Como hemos visto, la poesía se origina de manera distinta al pensamiento común. Por esta causa es muy difícil el estudio del mecanismo que preside a esta función asociativa, pues tan pronto como aplicamos el método de la introspección paradarnos cuenta de la formación de las imágenes poéti-

cas en nuestra imaginación, tenemos que aplicar nuestra atención consciente, y entonces cesa el flujo del subconsciente. Este flujo subconsciente asocia superficialmente hechos por relaciones mediatas e inmediatas y establece constantemente imágenes evocativas, del mismo modo que sucede con la imaginación en los sueños. Havelock Ellis cuenta que una vez soñó acerca de un señor de nombre Peter Bryan. Todo el sueño tenía relación con acontecimientos recientes menos este nombre, el cual no sabía qué procedencia pudiese tener en su imaginación, hasta que al ver, casualmente, un libro de biografías que había estado mirando descuidadamente el día anterior, encontró en él las biografías de Lord Peterborough y la de Georg Bryan Brummel. De estos dos nombres, que habían dejado residuos inconscientes en sus centros receptivos mnemónicos, se había formado por condensación la asociación nueva «Peter-Bryan». Esta es, también, la manera de laborar la fantasía en la inspiración poética. Por eso no podemos estudiar directamente el trabajo de nuestra fantasía, sino sólo de un modo indirecto o por deducciones *a posteriori*. Los poetas nombran a esta fuerza inconsciente que mueve la fantasía con nombres diversos, como el «otro mundo», lo «divino en el hombre», la «región de las hadas» o el «mundo espiritual», y hasta algunos, como Carlile, le dan el nombre científico de «inconsciente».

Como este estado de ensueño es más difuso y extenso que la imaginación común, resulta que el contenido del subconsciente es mucho más amplio y variado que el de lo consciente. Este último ejerce una limitación sobre lo subconsciente.

Lo subconsciente es, pues, un depósito de reserva, donde se almacenan numerosas experiencias de la vida del sujeto que no dejaron huella consciente marcada. De este material latente surgen las imágenes nuevas y sorprendentes para la propia consciencia en los estados de ensueño, en los sueños y en la inspiración poética. En una poesía pueden encontrarse materiales procedentes del subconsciente y de lo

consciente, pero los que más sorprenden por su originalidad y que dan su carácter peculiar a la poesía son aquellos que derivan de la fuente subconsciente.

En la poesía de Juan Ramón Jiménez titulada *Recuerdos*, vemos toda la fuerza del mundo subconsciente del poeta:

¡Oh recuerdos secretos
fuera de los caminos
de todos los recuerdos!

Recuerdos que una noche
de pronto, resurgían,
como una rosa en un desierto
como una estrella al mediodía.

.....

El poeta alude aquí a esos recuerdos olvidados (subconscientes) que, inesperadamente, surgen en nuestra alma, llenándola de emoción.

Los poetas tienen sobre el resto de los mortales la facultad de poder utilizar esta fuente inagotable del material subconsciente que en ellos labora activamente como la imaginación febril de un enfermo delirante. Esta «cerebración inconsciente» es considerada por muchos como más importante y superior al «pensamiento consciente» de la obra meditada. Y es que en ellas está el manantial más poderoso de emoción, toda vez que lo emotivo y lo subconsciente son lo más evocador de nuestro mundo interior.

Oigamos una rima del joven poeta español Gerardo Diego, donde lo emotivo y subconsciente surgen libres y evocadores:

Cómo llamáis a mi puerta
llamáis siempre sin pasar
horas vivas que venís
horas muertas que os vais

.....

La impresión de esta vaga poesía despierta en nuestro espíritu inmediatamente la elaboración refleja de nuestro mundo inconsciente, evocando en él imágenes y recuerdos personales del tiempo que pasa ante nosotros.

Este es el gran valor que tiene esta «cerebración inconsciente» e imprecisa, y desde este punto de vista emotivo, es superior al pensamiento consciente.

La inspiración tiene, primero, una larga preparación, en que el poeta va acumulando sensaciones; después una fase de incubación, y, por fin, emerge el momento de inspiración, en el que el artista unas veces se siente excitado y otras torturado, pero siempre sometido al influjo de otro ser que lo dicta. Así Musset dice de su inspiración al escribir: «No es trabajo, sino sencillamente oír como si una persona desconocida le estuviese hablando a uno al oído.»

Por una parte, lo subconsciente dicta o habla, y por la otra, lo consciente escucha y obedece la forma de lo dictado.

Los deseos y emociones en la poesía. El móvil principal del subconsciente son los deseos y las emociones reprimidas y que no se pueden cumplir en la realidad. En efecto: los deseos no satisfechos son los que producen la intranquilidad, el sufrimiento y la pasión, y éstos son los fundamentos de toda buena poesía. Por eso dijo Byron: «en cuanto a la poesía, la mía es el soñar de las pasiones dormidas».

Ya hemos dicho que en la poesía hay partes conscientes, donde se expresan imágenes correspondientes a la realidad, y partes con un carácter inconsciente, donde la visión poética presenta deseos, aspiraciones no realizadas por el poeta y que su imaginación expresa de una manera admisible, es decir, en la forma poética.

En un magnífico soneto de la poetisa inglesa Alice Meynell, se expresa claramente el impulso subconsciente de los sueños y de la inspiración poética para cumplir el deseo irrealizable. La poetisa nos dice en el soneto que no debe pensar en el amado, aunque lo siente en el momento preferido de una canción y en el azul del cielo; que el pensamiento del amado lo tiene escondido, aunque brillando dentro de su pecho, donde debe seguir oculto; pero que, cuando el sueño llega a cerrar el día angustioso, cuando vuelve la pausa al reloj de su corazón y se sueltan todas las ligaduras que le oprimen, entonces la imaginación corre ávida al corazón del amado.

La función de la poesía es, pues, dar forma admisible a nuestros deseos ocultos. El poeta, ha dicho Bacon, «somete la apa-

riencia de las cosas a los deseos de la mente». Ahora bien; el deseo expresado por el poeta puede ser puramente individual o expresar la aspiración de un pueblo o de una clase, tal como sucede en las poesías épicas o en las inflamadas de emoción patriótica o de emoción por el terruño natal. Por esto dice acertadamente Prudhomme que la poesía es *le rêve par lequel l'homme aspire a une vie supérieure*. Los deseos que inspiran una poesía pueden también ser de un carácter egoísta y bajo. En general, las poesías más valiosas son aquellas que expresan deseos más universales a la Humanidad; pero pueden producirse poesías buenas inspiradas por bajos deseos egoístas.

El psicoanalista vienés Steckel, que ha estudiado el mecanismo de la inspiración poética en un gran número de poetas austriacos, considera que los poetas, como los individuos neuróticos y como los criminales, son verdaderos fenómenos atávicos o representantes del hombre del tiempo prehistórico, puestos en la actualidad para preparar un futuro que se ligue en círculo con el pasado remoto. Admite que el poeta tiene una vida impulsiva subconsciente más fuerte que la del hombre común, y que los dos impulsos que le mueven son el impulso *sexual* y el simple *criminal*. En esta atrevida interpretación, el concepto de lo criminal no es exactamente igual al concepto corriente de esta palabra.

En la vida del genio, dice Steckel, hay dos impulsos que juegan un gran papel, y son el impulso de destrucción y el de creación. Todo impulso de creación lleva aparejado y como precedente un impulso destructivo para preparar el camino a la nueva creación.

Todo iconoclasta es más tarde constructivo, y, asimismo, el que crea nuevos valores destruye con ellos los antiguos. El anarquista quiere destruir lo actual para construir después una nueva sociedad utópica. Por tanto, el impulso de creación lleva consigo, como polo opuesto de la misma línea eje, el impulso destructivo, encubierto bajo la apariencia de impulso creador.

Los poetas serían, pues, en la concepción de Steckel, fenómenos atávicos hacia el hombre primitivo o el niño, como el criminal ocasional y el individuo neurótico.

En todos — dice — hay un infantilismo psíquico. El dramaturgo Schnitzler, en su obra *Das weite Land (La tierra amplia)*, escribe: «Yo me represento a muchos poetas como criminales sin el suficiente coraje; como libertinos que no quieren pagar.» Y Nietzsche dice, en *Dichter und Lügner (Poetas y mentirosos)*: «El poeta ve en el mentiroso su hermano de leche.» Se refiere con ello a la tendencia a fantasear de ambos.

El paralelo atrevido del poeta con el criminal, hecho por Steckel, se refiere al criminal ocasional y no al criminal nato. La diferencia es importante, pues el primero tiene una vida intensamente emotiva, como el individuo neurótico, y con alteraciones en su afectividad, mientras que el criminal nato tiene una vida emotiva rudimentaria, no conoce el miedo, ni tiene inhibiciones de su conciencia.

En relación con la teoría de Steckel, es curioso el hecho de que muchos criminales ocasionales tienen aptitudes poéticas y otros talento artístico. Interesante sobre este particular es el libro de Raymund Hesse: *Les criminels peints par eux mêmes* (París, 1912) y el trabajo reciente del Dr. Beltrán, de Buenos Aires, sobre *La literatura de los delincuentes*, en la revista *Humanidades*, 1922.

En la colección de poesías de criminales que ha reunido el Dr. Beltrán, y que han aparecido en su mayor parte en la revista *El látigo*, que se imprime en la Penitenciaría nacional de Buenos Aires, y en donde colaboran los penados de las distintas cárceles y prisiones de la República Argentina, hay algunas que revelan aptitudes poéticas. Entre ellas merece especial mención una titulada *Nadie es culpable*, original de un penado llamado Escribanis. Empieza así:

Nadie es culpable. No. Ni tú lo fuiste
ni yo tampoco. Fué el destino impío
y la voz del Deseo que tú oíste
al entregar tu boca al beso mío.

.....

El poeta se esfuerza en esta poesía en verso, víctima de un destino inexorable que satisface a su alma como disculpa de sus actos delictuosos.

Muchos otros criminales escriben memorias y autobiografías que nos muestran la hipertrofia de su personalidad, su egocentrismo y su soberbia. La mayoría se preocupa de lo que hablan de ellos los periódicos o de que sus fotografías salgan bien reproducidas.

También el poeta — dice Steckel — quiere retener la atención pública y se preocupa de lo que la gente pueda decir de sus obras. Las memorias de los poetas están llenas de lamentos sobre la incompreensión general. No olvidemos, sin embargo, que esto lo observamos en todas las memorias de los hombres públicos.

Según la hipótesis de Steckel, hay en el criminal, el neurótico y el poeta un gran amor a sí mismo. Todos son narcisistas. El poeta, desde su punto de vista más superior que el criminal y que el neurótico, se eleva sobre sus pequeñeces en sus creaciones. El impulso destructor es en ellos sobrecompensado por el impulso creador.

Como la creación artística es una función del subconsciente, Steckel ha pensado que, estudiando los sueños de los poetas, que son también manifestación del subconsciente, podría ahondar en las raíces de la creación poética. Con este fin ha dirigido un cuestionario de seis preguntas distintas a numerosos poetas austriacos. En él investiga si tienen con frecuencia sueños criminales y si utilizan sus sueños para sus poesías. Ahora bien: como el sueño tiene muchas veces un sentido simbólico, que oculta al mismo sujeto del sueño su significación, resulta que hay sueños sin apariencia criminal que encierran en su fondo un deseo destructor. Las respuestas enviadas a Steckel por los poetas confiesan en unos casos sueños criminales de los que se despierta el poeta sobresaltado, y en otros se niega ese género de sueños, aunque luego refieren algún sueño con características destructivas. Sueños de aspecto criminal son muy frecuentes en los dramaturgos que imaginan también en la

vida diaria conflictos de esta índole. Sólo teniendo una imaginación rica en ideas criminales puede comprenderse la variedad de temas dramáticos de algunos poetas. Sin embargo, cuesta admitir esta hipótesis formulada por Steckel.

Después de analizar la respuesta de los escritos de numerosos poetas, llega éste a la conclusión de que su opinión ha quedado confirmada. Casi todos los poetas, dice, tienen sueños criminales y una vida impulsiva muy fuerte. Ha resultado curioso, continúa, que todos los poetas sueñan que vuelan, lo que indica el deseo de elevarse sobre los impulsos para aproximarse al cielo. También se revela en los sueños de los poetas una religiosidad secreta. En muchos poetas son frecuentes los sueños sobre los bellos paisajes, lo que significa para Steckel un retorno al tiempo pasado, es decir, a la juventud y a los paisajes que quedaron grabados en la imaginación.

Otra conclusión sorprendente a que llega Steckel, del examen de los sueños de los poetas, es que en todos hay una profunda conciencia de culpa o pecado, la cual parece ser debida a sus sentimientos de incapacidad de amar, a su falta de amor, es decir, a que ellos perciben que han recibido cariño de sus padres, de sus maestros, de sus amigos o de sus amadas y que no les han pagado en la misma moneda, por estar concentrado su amor en su propio yo. Su hipertrófico amor propio es tan absorbente, que desean verse amados, pero perciben como una falta su incapacidad de amar o corresponder. El poeta, como el individuo neurótico, pide siempre amor, y es insaciable; pero este amor le sirve para reforzar su amor propio. Su falta de amor es sentida por el poeta como una falta de virtud y de ética. Esta insuficiencia de amor del poeta no se refiere a deficiencias del impulso sexual, sino de la facultad de sentir y sufrir por los demás. Para Steckel, hay también en el poeta, como en el criminal y en el neurótico, una creencia secreta en una gran misión histórica, esto es, en su importancia social salvadora o renovadora.

La teoría de Steckel está basada en po-

cos hechos demostrables. Sólo tiene de cierto la fuerte vida subconsciente e impulsiva del poeta lírico, pero deja sin demostrar sus supuestos instintos criminales, que probablemente aparecen con la misma frecuencia en los individuos sin facultades poéticas. Haría falta una exploración comparativa sobre los sueños criminales en los individuos sin aptitudes poéticas para obtener una idea exacta sobre la posible realidad de la teoría de Steckel.

La poesía entre los enfermos mentales.—Es curioso estudiar la frecuencia con que los enfermos mentales se ocupan en versificar. Al parecer, este impulso (como el de pintar) deriva en ellos de dos factores: uno endógeno, su propia enfermedad, que exagera la vida impulsiva subconsciente, y otro *exógeno*, la reclusión y pérdida de libertad, que excita la imaginación poética.

En estas poesías de los enfermos mentales vemos exagerarse las cualidades que antes analizábamos en la producción poética de los normales. El lenguaje de ciertos enfermos catatónicos y esquizofrénicos nos sorprende por cierto ritmo en cadencia y monótono. Acentúan las sílabas rítmicamente sin llevar el acento sobre las palabras importantes (A. Forel). Para Fauser, este fenómeno rítmico depende de la relajación de la atención activa que permite emerger los impulsos naturales hacia el ritmo.

De modo que en los casos patológicos, el fenómeno de la producción poética tiene un motivo engendrador muy semejante al de la producción poética normal. En el poeta normal surge la vida impulsiva subconsciente por su propia fuerza dominante en un momento en que se relaja la inhibición consciente, mientras que en el enfermo mental se hace patente esta misma fuerza por relajarse primitivamente la atención activa y la voluntad, que son las fuerzas inhibitoras en el estado normal.

En las afecciones mentales acompañadas de estados de excitación, es también muy frecuente la tendencia a versificar; pero ya en estas producciones poéticas vemos una mayor dependencia de los mo-

tivos poéticos con respecto a la realidad exterior, y, además, un predominio de los temas amorosos de inflada retórica, en la cual intervienen, por lo general, los recuerdos poéticos del enfermo, que aparecen amalgamados con ritmos originales de cadencia semejante a la de las poesías ajenas recordadas y repetidas. Son enfermos en los que el mundo interior está deprimido, por la gran actividad sensorial, hija del estado de excitación.

Por el contrario, en los enfermos esquizofrénicos, en los paranoicos y en los catatónicos, la vida interior avasalla a las impresiones externas y por sus producciones poéticas tienen un carácter más lírico, más subjetivo que las de los otros enfermos mentales. En algunos de estos enfermos, con un aislamiento total del mundo exterior y, por tanto, con una exaltación enorme del subjetivismo, vemos producirse formas poéticas exactamente iguales a las producciones de los poetas dadaístas. Podríamos decir que es ya el grado extremo del subjetivismo y de la regresión infantil que se inicia en la poesía lírica y termina en la poesía dadaísta. Cuando el poeta y músico dadaísta Fristan Tzara canta, en su *Pélamide (Sériciculture horizontale des batiments pelagoscopiques)*:

A e ou o you you i e ou o
you you you,

.....

pensamos que tenemos entre nosotros la producción poética de un esquizofrénico llena de neologismos, con un intenso significado subjetivo para el autor. Otro tanto nos sucede con las poesías llenas de asociaciones de sonidos y sin ligazón lógica del poeta parisiense Birot, en el verso siguiente:

Il y a des gens qui passent dans la projection
Et qui ne sont pas éclairés cor cor encor ac-

Sous les sous les sous sont saculs suçons...

.....

Para el poeta que escribe estas ritmas, hay en esa música de las palabras un motivo de placer sensual que despierta en su emotividad sensaciones agradables e im-

precisas. Son las palabras por sí solas, por su efecto musical independiente, las que bastan para despertar emociones sin precisarse asociaciones de palabras formando ideas ni vocaciones más concretas para que el subconsciente se agite.

Se ha dicho, injustamente, que el poeta era un ser anormal, estableciendo unos límites arbitrarios entre lo normal y lo anormal; pero, en realidad, lo que hay es que el desenvolvimiento mental del poeta difiere del de un hombre común y corriente. La llamada *locura poética* desde los tiempos de Sócrates, puede sólo referirse a este modo particular de funcionar la imaginación poética en los momentos de inspiración.

Los símbolos y las figuras poéticas.—Una de las cuestiones más interesantes del estudio psicológico de la poesía es la que se refiere a la manera de engendrarse los símbolos en la psiquis humana.

Ya dijimos en otro estudio referente al arte pictórico expresionista, que la génesis de las ideas simbólicas parecía derivar de la cualidad de asociar sensaciones de órganos sensoriales diferentes y emociones distintas por mecanismos semejantes al de la producción de las llamadas *sines-tesias*, tales como la audición coloreada. Para una persona que el color rojo está asociado con la sangre, o con los claveles, o las amapolas o con la crueldad, la mención de cualquiera de estas representaciones asociadas despierta inmediatamente la imagen de lo rojo de una manera simbólica. Así vemos sustituir en las poesías unas cosas por otras, buscando siempre efectos y simbolismos de gran fuerza emotiva. El pensamiento poético, que es más laxo e impreciso que el pensamiento voluntario, tiene un vasto campo de estas semejanzas y conexiones que sirven para despertar en el lector una emoción semejante o aún más íntima que la sentida por el poeta en el momento de la producción. Cuando Juan Ramón Jiménez dice:

Se entró en mi frente el pensamiento negro
Como un ave nictálope
En un cuarto, de día

.....

produce en el lector una sensación tal de preocupación y de pesadilla, que difícilmente hubiese sido superada por una descripción detallada de los pensamientos tristes del poeta.

El poeta encuentra semejanzas emocionales entre cosas a veces desemejantes, entre cosas que, aunque distintas, determinaron originalmente en él una misma emoción casual. Una cosa triste sugiere otra también triste, aunque entre ambas no haya una relación directa, y de esta asociación emocional surge el simbolismo. Si dos cosas son sentidas como semejantes o equivalentes, puede sustituir una a la otra en la expresión poética. Así vemos a Shakespeare utilizar el símbolo de la casa para significar el cuerpo que contiene el alma, símbolo que es también usado por otros poetas y que se reconoce asimismo en los sueños de las personas psicoanalizadas. El mito de Adán y Eva ha hecho entre los poetas cristianos que la serpiente sea el símbolo del pecado, prescindiendo del origen sexual universal del mito de la serpiente.

Cada poeta crea así una gran variedad de símbolos nuevos por asociaciones de semejanza producidas en su mente mediante las experiencias anteriores. Las metáforas, tan frecuentes en la poesía, surgen por este mecanismo asociativo del pensamiento poético, el cual funde en la imaginación del poeta los dos objetos comparados en uno solo, como vemos cuando Shakespeare llama al sol el «ojo del cielo».

Conclusión.—Hemos llegado ya al final de estas meditaciones sin haber puesto bien en claro la mecánica de la inspiración, pero intentando, al menos, hacer alguna luz en el difícil problema psicológico del talento poético. Sólo las contribuciones de los propios poetas y sus auto-observaciones permitirán, alguna vez, que nos formemos una idea más precisa de su dinámica intelectual. Es éste un asunto tan interesante para el psicólogo y para el propio poeta, que bien merece el trabajo de ser investigado.

INSTITUCION

IN MEMORIAM

DON FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS,
GRANDE APÓSTOL DE ESPAÑA

por Manuel Pedroso.

En febrero se cumplió el primer decenio de la muerte de D. Francisco Giner de los Ríos. Todo español de hondo y sentido patriotismo habrá de honrar con agradecida emoción la memoria del maestro. El deber ineludible de crítica negativa frente a los falsos valores de un patriotismo, por ser éste escarnio de los más nobles sentimientos de comunidad espiritual, ha de trocarse, en esta ocasión, en alabanza positiva. D. Francisco Giner ha creado la patria española, espiritual, culta y seria. Trabajó por mantener la continuidad científica y humana, y por enlazarla a la conciencia del mundo. Durante una época de oprobio, poco respetuosa con tan sutiles valores, fué incansable apóstol de los derechos del espíritu. Su figura será honrada por generaciones venideras, como punto luminoso de la España del siglo XIX. Las otras sombras, las de sus perseguidores, que en la historia se pavonean con casaca, voz hueca y desmán de violencia, se confundirán, con la distancia cada vez más, en masa anónima, espesa y terrosa. Duro surco, al que rompe con esfuerzo el espíritu, donde siembra el germen de un pueblo.

A D. Francisco Giner se debe la continuidad de la patria espiritual española. Pero en D. Julián Sanz del Río, su maestro, hay que buscar el nuevo brote de la cultura en nuestro país, en el siglo XIX.

Meses antes de morir, trazó D. Francisco, agobiado por el remordimiento de no haberlo hecho antes, y siempre con el propósito de ampliar la obra, unas notas biográficas sobre D. Julián Sanz del Río, firmadas por «Un discípulo». Fué en 1914, con ocasión del centenario del nacimiento del filósofo español.

En ellas decía: «La verdadera señal y testimonio de su paso por el mundo del es-

píritu nacional está en la diferencia—tan pequeña o tan grande, como se la quiera suponer—entre la España intelectual de 1860 acá y la de antes: diferencia cuya raíz fundamental le es precisamente debida.» Es cierto; Sanz del Río fué el precursor. Bastó entonces, en 1857, que el filósofo trajera a España un eco de conciencia europea, de probidad científica y moral, para que los nombres españoles más ilustres del siglo XIX se agruparan, a nombre de la cultura, en magnífico ademán de dignidad civil. Vivieron como isla, refugio del espíritu, en la España isabelina, y durante la Restauración, sin que persecuciones o cárceles quebrantaran su firme ánimo, empeñado en la gran aventura del triunfo de la cultura.

Mientras que Sanz del Río ahondaba en el bello libro, consolación de almas, *Ideal de la Humanidad para la vida*, el país se complacía en un magnífico analfabetismo. De 15, seis millones de habitantes sabían leer, 19,7 por 100. La burguesía era, si no iletrada, inculta. El absolutismo fernandino había aplastado el renacimiento espiritual, muy siglo XVIII, y enciclopedista, que iniciaron los diputados de Cádiz. Los nuevos ricos de la desamortización, especuladores en ferrocarriles, no sentían gran respeto ni por la ciencia ni por los intelectuales. La Corte era un reflejo del país, y no precisamente Corte florentina. Un cierto matiz de graciosa picardía velaba el estilo de finura que suele adornar a la realeza. Su Majestad misma, aunque muchacha muy precoz, era «incredibly ignorant», como dice un historiador inglés.

Horroriza el imaginar la suerte de España, si no hubiera intervenido entonces, para desviarla, un factor individual, pero de vuelo insospechado. El ministro D. Pedro Gómez de la Serna pensionó a D. Julián Sanz del Río para que estudiara Filosofía en Alemania. El hijo de unos pobres campesinos de Torrearévalo, en la árida provincia de Soria, educado a expensas de un canónigo, tío suyo, habría de labrar el futuro de España con más beneficiosa eficacia que todos los turbulentos figurones de la Corte isabelina. Anudó Sanz del Río

la cultura de España a la de Europa. En Heidelberg estudió con los discípulos de Krause, Roder y Leonhardi, y con el historiador Weber. Vuelto a España solicita permiso para retirarse a estudiar, alegando, raro ejemplo de probidad, no hallarse lo bastante preparado. Concedida la licencia, aunque con pérdida de la cátedra, Sanz del Río se recluye en Illescas, la villa toledana de Cervantes, donde se veneraban, entonces sólo como santos, unos cuadros del Greco. A los ocho años, elaborado su sistema filosófico krausista, fermento de la intelectualidad española, logra reconquistar su cátedra, desde donde irradiaba su acción científica y educadora.

No tardaron los enemigos en darse cuenta del peligro que representaba Sanz del Río. Le persiguieron a nombre de la religión y del orden. El ministro Orovio le privó de la cátedra en 1867, por negarse Sanz del Río a suscribir una profesión de fe católica y dinástica. Aunque repuesto en ella por la Revolución, en 1868, no la explicó mucho tiempo, pues, amargado por las calumnias y la saña de sus perseguidores, murió en 1869, a los 55 años. Aun después de muerto fué vejado. Un busto que los albaceas de Sanz del Río colocaron en la Facultad de Filosofía, para perpetuar la memoria del maestro, pereció ante la ira destructora de un profesor, que creía así interpretar el espíritu de la Restauración entonces triunfante.

La *Analítica* y las *Lecciones sobre el sistema de la Filosofía*, «cuya depuración y rigor—dice D. Francisco Giner—no han sido nunca superadas, representan la parte central de su obra». Ciertamente; pero tanto como el contenido de su filosofía teórica, ya pasada, influye en España, a más de su noble ejemplo de seriedad científica, la parte práctica. Sanz del Río, siguiendo a Krause, quería la ciencia para el hombre. Y así, *El Ideal de la Humanidad*, publicado en 1860, que Sanz del Río refundió, del *Urbild der Menschheit* de Krause, acoplándolo a la realidad y a las necesidades morales de España, fué un libro director de los problemas de la vida diaria española.

El Ideal de la Humanidad coloca al hombre en la Historia. Responde a la corriente romántica y a su interés por los problemas de la misma, que tanto destaca Schelling, el maestro de Krause. El hombre aspira a vivir no en tierra ajena, sino con el anhelo de crear la «patria terrena», que hoy no existe. Tiende a la humanización de la Humanidad en la tierra. Ha de crear una segunda naturaleza superior—el mundo como historia—, que garantice al hombre la libertad, armonizando todas las oposiciones. La Historia revela este rasgo en la creación progresiva de sociedades, para el fin total humano, cada vez más completas, hasta llegar al establecimiento en el mundo del Estado unido de Europa, y del Estado unido de América.

El «ideal de la Humanidad» inspira al grupo de discípulos de Sanz del Río. Exhorta a tolerancia y cultivo del hombre nuevo frente al africano. Predicado sin distinción de partidos, suponía necesariamente en un país de intolerancia hombres liberales que trataran de llevarlo a la práctica. La filosofía krausista inspira nuestra revolución de 1868 y todo el período de la República. La victoria de Alcolea halló el apoyo de un grupo de hombres civilizados para los cuales era marco estrecho la España isabelina.

* * *

D. Francisco Giner continuó la tradición de cultura y seriedad científica que Sanz del Río injertó en la aridez española. Era D. Francisco, cuando yo le conocí en los últimos 15 años de su vida—nació en Ronda en 1839, murió en Madrid el 18 de febrero de 1915—, un viejo de barba y pelo canos, de ojos brillantes, tez tostada por el aire del mar, de la montaña y del campo. Su cuerpo era menudo, pero ágil y vigoroso, siempre vibrante, como la inquietud de su espíritu, del cual era sólo reflejo. Su conversación era intencionada y jovial, desbordante de cordialidad. Nunca le abandonó un cierto donaire andaluz, de finura depurada. La juventud parecía característica de su ser. Todo él evocaba aliento fresco de montaña. Hierbas olorosas,

tomillo del Guadarrama, jara y cantueso. Parecía que su alma se despertaba cada día limpia y sin dejo de fatiga por la improba labor de ayer, de todas las horas de su existencia. Una frase muy suya, y que Luis Zulueta recordó cuando su muerte, es rasgo que le define: «¡Claro—solía decir en tono jovial a los discípulos y amigos—, ustedes piensan de otro modo! ¡Aquí no hay más joven que yo!»

¿Reformador? No. ¿Qué había de reformar? Creador de realidad nacional. Habían de crearse instituciones y personas. Esta fué su tarea. Al observar hoy la realidad española, adivinaremos, sin riesgo de error, en todas las instituciones culturales de valor europeo y seriedad científica la influencia de D. Francisco o de sus discípulos o afines. Sólo citaré el Museo Pedagógico, la Junta de Pensiones, el Centro de Estudios Históricos y la ejemplar Residencia de Estudiantes.

La intelectualidad española se ramifica hoy en direcciones originales, apartadas de D. Francisco; pero ¡qué pocos son los hombres de esta generación que no hayan recibido de Giner el impulso que les arrojó a la cultura! A él se debe esa peregrinación de los mejores cerebros españoles a Europa, que ha cambiado la faz de nuestra espiritualidad. Recuerdo que en una de sus cartas—sus cartas estaban siempre encendidas de esperanza y de ánimo—me escribía: «No habrá salvación para este país hasta que media España esté en camino hacia el Extranjero, y la otra media, de vuelta».

No era D. Francisco un extranjerizante. Era un patriota ardoroso. Pero no entendía la Patria como horda que vive de prestado «en humilde y voluntaria servidumbre moral», según frase del maestro Sanz del Río, o como permanente «rebelión de esclavos que no quieren ser libres». Sentía Giner en su alma todo el dolor de la raza. El martirio que él había sufrido hasta conseguir la redención cultural era el mismo que atormentaba a tantos miles de españoles. Y así había en D. Francisco, asociada al severo gesto pedagógico, una infinita comprensión por aquellos a quienes

trataba de arrancar la dura cantera de Beocia para convertirles en hombres libres.

Cuando el estudiante, con anhelo de saber insaciado, después de haber consumido los años en las aulas universitarias, entraba en la cátedra de Filosofía del Derecho que explicaba Giner, veía abrirse ante él un mundo adivinado, pero hasta entonces no descubierto. Aquella clase no era una disertación solemne. El maestro se esforzaba, con ocasión de la investigación científica, en guiar a los discípulos por el mundo, en darles el sentido de orientación de que carecían. No desperdiciaba don Francisco, en aquella clase tan viva, motivo para tratar cualquier tema ajeno a la Filosofía del Derecho, pero que, prendiendo en la conciencia del discípulo, iniciaba en ella un nuevo caudal de espiritualidad. Sentado entre los alumnos barajaba don Francisco sus notas. Destacaba problemas, dibujaba direcciones, escuchaba extractos de lecturas. Hacía vibrar la conciencia del discípulo, a la que despertaba con preguntas socráticas. Con aquel método «intuitivo, realista, utópico, que no es el mejor ni el peor, sino el único», aquella clase—junto con la «Institución»—era un seminario del profesorado español. El pobre licenciado, procedente de un medio anticultural, y deformado por la enseñanza universitaria, se convertía, tocado por la luz del maestro, en fermento que, a su vez, contribuirá a sacudir la modorra del país. Si no siempre desde la altura de la genialidad, siempre como hombre estimable y recto, que no traicionaría la pureza del ideal desde cualquier puesto donde actuara.

De este modo, D. Francisco Giner no ofrecía a España un ideal abstracto de cultura, sino que forjaba, al fuego de su espíritu, una realidad concreta. Tampoco oponía como único remedio al mísero estado de la nación la obra política, militante y revolucionaria. «Aunque, desde luego, sus ideas filosóficas y sociales—apunta D. Manuel B. Cossío, hijo espiritual y sostenedor hoy de la obra de D. Francisco—le situaban al lado de los que rompieron la vieja forma monárquica, era radical como nadie, pero antirrevolucionario por

principios». Creía que sólo la educación interna podía transformar a un pueblo. Como Giner pedía tanto en materia de cultura, le parecían mínimas las exigencias de los partidos más avanzados en materia de reformas políticas.

¡Qué dura fué la lucha contra aquel medio! Giner la sufría con entereza. «Las minorías, escribía en 1889—y todos cuantos quisiéramos remover el fondo de la educación nacional somos una minoría aún, y lo seremos largo tiempo—, no tienen por único deber investigar, censurar, ensayar, propagar; no sólo han de ser perseverantes, incorruptibles y enérgicas, sino sufridas, mesuradas e indulgentes». Y si D. Francisco, en el período de 1868 hasta el fin de la República, en 1874, gozó el triunfo inmediato de la actividad espiritual, provocando en la vida universitaria española «un comienzo de desarrollo interno que maravilla por lo rápido», pronto, cuando la Restauración, tan mal avenida con el auge intelectual de España, conoció D. Francisco la amargura de aquel medio de Beocia consolidada. Tuvo frente a su obra todo «el falso patriotismo, ignorante, holgazán y bien avenido con nuestro miserable estado, por falta de amor y devoción al ideal y voluntaria incapacidad de alzar los ojos sobre el prado en que despunta la hierba». Y, sin embargo, poco antes de morir, D. Francisco repetía: «nuestro afán es siempre evitar la guerra, la intolerancia salvaje, el africanismo, trabajar en paz con todo el mundo en los infinitos problemas técnicos y espirituales».

Cánovas, aquel estadista que dijo venir a continuar la historia de España, tomándola en agosto—no en setiembre de 1868, como observó Giner—, restableció por decreto, refrendado por Orovio, aquel mismo Orovio que destituyó a Sanz del Río, en 1875, la «Ciencia oficial», monárquica, católica y escolástica, en método y disciplina. Y ¡ay del profesor que se resistiera! El ministro ordenaba proceder contra ellos, «sin ningún género de contemplaciones». Para honra de España, los profesores discolos, entre los que se contaban Salmerón, Azcárate, Linares, Alfredo

Calderón, Barnés y D. Francisco Giner, y otros varios, protestaron contra la arbitrariedad. Unos fueron deportados; otros, procesados o destituidos. Cánovas trató de ahogar la protesta enviando un emisario a Giner con la oferta de que el decreto, aunque figurara en la *Gaceta*, no se cumpliría en la práctica. D. Francisco se negó a suscribir esta picardía gubernamental, y de noche fué arrancado por la policía del lecho, en el que yacía enfermo, y entre dos guardias civiles se le hizo cruzar media España, hasta confinarle en Cádiz, en el castillo de Santa Catalina. El *Times*, de Londres, dió gran vuelo al asunto, y la Universidad de Heidelberg envió a España una protesta suscrita por hombres de fama mundial, como eran Zeller, Helmholtz, Wundt, Oncken y Bluntschli.

Los profesores destituidos fundaron a poco la Institución Libre de Enseñanza, hogar de todo el movimiento de renovación cultural de España, y que ha acabado dando nombre al movimiento simbolizado en la persona de Giner. No es ocasión ésta de insistir en la historia de la obra admirable, ni en esforzarse en exponer sus principios directores, que, acordes con el ideal de D. Francisco, más se esforzaban en educar hombres que no en instruirlos, o sea transmitirles el caudal de saber heredado. «El concepto de la escuela ya no es saber, sino educar», trazó en una nota la mano de D. Francisco poco antes de morir. Y al desarrollo de ese concepto colaboró siempre —y colabora— la Institución Libre de Enseñanza, hoy dirigida por Cossío. Los principios de la Institución han inspirado en América el Gimnasio Nacional en Bogotá, obra de Agustín Nieto y Caballero, nacida, según dice su autor, del eco de una conversación con D. Francisco Giner.

Toda la lenta labor pedagógica de don Francisco no era bastante para aquietar su dolorido espíritu, enfrentado con la realidad política española. ¿Qué hubiera hecho D. Francisco?, suelen preguntarse hoy sus discípulos. ¿Qué hubiera hecho? Unos fragmentos de una carta dirigida a

«Clarín», en 1896, vísperas de consumarse aquella primera gran catástrofe de la Restauración, la pérdida de las colonias, nos muestran la actitud de Giner frente a una aguda situación política: «¡Qué horas estas, qué horrores, qué ruina moral y material, qué amargura, qué caída, qué corrupción, qué piedad tan grande entra en el alma toda por tanto dolor dentro y fuera de nosotros, tan bajo como va cayendo este pobrecito pueblo, que saldrá de la agonía, pero cuándo!...» Siente el maestro piedad inmensa, piedad hasta por los que desde arriba arruinan al pueblo en su caudal moral, de sangre y de bienes. «No lo harían si hubiera algo debajo». Pero a esa piedad va unido el remordimiento, «por qué no hacemos, por qué no hago yo de seguro lo que puedo y debo, por qué es imposible que yo no pueda y deba hacer más y mejor de lo que hago, y esto me da tanto pesar»...

Madrid, marzo, 1925.

(*La Nación*, de Buenos Aires.)

STUART HENBEST CAPPER

por el Prof. M. B. Cossío.

Muchos de los antiguos alumnos lo recuerdan y lo recordarán siempre con cariño, pues de él fueron a la vez compañeros y alumnos en la Institución durante varios años. Stuart Henbest Capper, tutor del hijo del Ministro británico en Madrid, Sir Robert Morier, llegó aquí en 1882, en la primera juventud de los 20 años, y presentado en la Institución por los Macpherson, se consideró él, y fué considerado por todos, desde el primer instante, como si hubiese nacido entre nosotros. En una excursión de alumnos por tierra de Salamanca hizo su entrada. Fué esto simbólico. No faltó ya a ninguna otra. Y en su convivencia con esta casa hubo una reciprocidad de beneficios, basada precisamente en las dos notas más salientes que cultivó la Institución desde su origen: los juegos corporales al aire libre y la educación de las bellas artes al igual de las otras disciplinas. Inglés de pura cepa, menos intelec-

tualista que humano, sano de espíritu y de cuerpo, alegre, intrépido, ágil, fuerte, jugador de raza, enseñó con su ejemplo a profesores de su edad y a alumnos, e introdujo entre ellos juegos atléticos sociales ingleses, que han tardado 30 años en aparecer luego por otro camino; y no ha habido en este orden, superior al suyo, ningún otro influjo. Los niños de las escuelas públicas de Madrid, sin saberlo, juegan en las plazuelas—senderos misteriosos—lo que Capper nos trajo. A cambio de lo que nos dejara, se llevó, no fué poco, la orientación central para toda su vida. Capper, maestro en artes por la Universidad de Edimburgo, sabía sólidamente lo que todo inglés estudioso sabía entonces al licenciarse en Filosofía, Latín, Griego y Matemáticas. De latín y de griego, y sobre todo de inglés, dió clase entre nosotros. Algunos de aquellos muchachos no habrán aprendido más inglés desde entonces, y recordarán con amor su franca y noble camaradería, y aquellos tes de las cinco, tan joviales, en su bonito cuarto de la Embajada, lleno de libros y recuerdos de viaje. Desde la primera excursión, Capper, que nada conocía de la historia del arte, se enamoró perdidamente de la Arquitectura. Tuvo la fortuna de cultivar el trato de Riaño, de Fernández Jiménez y de Velázquez, a cuya clase en la Escuela de Arquitectura y en la Institución asistió asiduamente. Con él y con Beruete aprendió a dibujar, lo que antes no sabía; y al salir de España, abandonada la tutoría del hijo de Morier, fué derecho, sin vacilar, a la Escuela de Bellas Artes, de París, a prepararse para ser arquitecto. Y lo consiguió, en efecto, a los muy pocos años. Construyó en Glasgow y en Edimburgo, contribuyendo a la conservación de antiguos monumentos y a nuevas orientaciones en la estética de los edificios. Pero él no quería construir, sino profesar la Teoría y la Historia de la Arquitectura. Y en la primera ocasión que tuvo, concursó a la Dirección del Departamento de Arquitectura creado en la Universidad de Mac Gill, de Montreal, en el Canadá, y el influjo de la Institución continuó favoreciéndole en este

segundo paso de sus deseos profesionales, pues gracias a los testimonios de nuestra casa, obtuvo Capper el puesto ambicionado. En él permaneció bastantes años, hasta venir a igual Departamento en la Universidad Victoria, de Manchester. Y aquí estuvo hasta el momento de la guerra, en que, enfermo hacía tiempo del corazón, y tampoco en edad de tomar las armas, el Gobierno lo envió a Egipto, para la censura de la correspondencia, utilizando su perfecto conocimiento de varios idiomas. El castellano llegó a hablarlo y escribirlo como uno cualquiera de nosotros. Sus relevantes servicios hicieron que el Gobierno lo mantuviese en Egipto después de la guerra, y allí ha sido uno de los más poderosos resortes de la política británica en los últimos tiempos. Enfermo al parecer de gripe durante pocos días, cuando se creía ya casi bueno, murió de repente en el hospital del Cairo, en que se hallaba. Su salud, ya débil, estaba ahora más quebrantada por el exceso de trabajo material y, sobre todo, de preocupaciones con motivo de los acontecimientos. Su memoria será siempre grata a los antiguos profesores y alumnos que con él convivieron, y su bienhechor influjo en la Institución, bendecido mientras ésta subsista.

BIBLIOTECA CIRCULANTE DE NIÑOS
DE LA INSTITUCIÓN (1)

CATÁLOGO DE LA SECCION II

(Niños de 10 a 12 años.)

(Continuación.)

Administración de RAZÓN Y FE

Plaza de Santo Domingo, 14.—MADRID.

Coloma (Luis).—Ratón Pérez. Cuento infantil.—Por el P. . . ., S. J.—Dibujos de M. Pedrero.—1911.—8.º—P.: 0,75 p.

Librería y editorial RIVADENEYRA

Avenida del Conde de Peñalver, 8 y 10.—MADRID.

Cuenca (Carlos Luis de).—Maruja.—Ilustraciones de Santana Bonilla.—P.: 1 p.

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

Donato (Magda).—Buby encuentra un tesoro.—Ilustraciones de Max Ramos.—Portada de Karikato.—P.: 1 p.

Donato (Magda).—Buby escribe a los Reyes.—Ilustraciones de Vázquez Calleja.—Portada de Karikato. P.: 1 p.

Donato (Magda).—Buby se convierte en pájaro.—Ilustraciones de Vázquez Calleja.—Portada de Karikato.—P.: 1 p.

Donato (Magda).—El bloqueo del castillo de Catapún.—Ilustraciones de Vázquez Calleja.—P.: 1 p.

Donato (Magda).—La protegida de las flores.—Ilustraciones de Loygorry.—Precio: 1 p.

Donato (Magda).—Las tres pruebas de Segismundo.—Ilustraciones de Vázquez Calleja.—P.: 1 p.

* * *

Carroll (Lewis).—Alicia en el País de las Maravillas.—Fol.—P.: 2 p.

* * *

Mantegazza (Pablo).—Testa (Cabeza).—Libro para jóvenes.—Versión española de Antonio Salazar.—1923.—8.º—P.: 5 pesetas.

* * *

Biblioteca novelesco-científica.

4.º, a 2 columnas.—Precio de cada tomo: 4 p.

El Coronel Ignotus.—La desterrada de la Tierra. Aventuras extraterrestres.—Por ... (José de Elola).—Primera etapa: El Mundo-Luz.—Segunda etapa: El Mundo-Sombra.—1921.—2 tomos.—P.: 8 p.

ANTONIO RUBIÑOS, Editor.

Calle de Preciados, 23.—MADRID.

Fernán Caballero.—Cuentos y poesías populares andaluces.—Por ...—Con un prólogo de José Joaquín de Mora.—1916.—8.º—P.: 4 p.

Las tres de la Gramática parda. Juguete dialogado. Una paz hecha sin preliminares, sin conferencias y sin notas diplomáticas. Escena popular andaluza.—Un quid pro quo.—Flores humildes de religiosa poesía y etimologías de dichos y expresiones generalizadas.—Tío Curro, el de la Porra.—La oreja de Lucifer.—La buena y la mala fortuna.—Las ánimas.—Doña Fortuna y don Dinero.—Juan

Soldado.—Juan Holgado y la muerte.—La suegra del diablo.—Tribulaciones de un remendero.

Chascarrillos.—Agudezas.—Tratado popular de Agricultura y Meteorología.—Cantos, coplas y trovas populares.

Trueba (Antonio de).—El libro de los recuerdos.—Fábulas de la educación.—Nueva edición corregida y aumentada.—(Obras de Don ...—Tomo III.).—1910.—8.º—P.: 4 p.

Trueba (Antonio de).—Cuentos campesinos.—Nueva edición corregida y aumentada.—(Obras de Don ...—Tomo V.).—1916.—8.º—P.: 4 p.

Las siembras y las cosechas.—La felicidad doméstica.—El más listo que Cardona.—Lo que es poesía.—Recuerdos de un muerto.—Los borrachos.—Lozoya.—El estilo es el hombre.—Los tomillareses.—La novia de piedra.—La capciosidad.

Trueba (Antonio de).—Cuentos de color de rosa.—Nueva edición corregida y aumentada.—(Obras de Don ...—Tomo XIV.).—1924.—8.º—P.: 4 p.

Por qué hay un poeta más y un labrador menos.—La resurrección del alma.—La madrastra.—Desde la Patria al cielo.—El Judas de la casa.—Juan Palomo.—Creo en Dios.—El expósito.

SAENZ DE JUBERA HERMANOS, Editores.

Campomanes, 10.—MADRID.

4.º, a 2 columnas.

Benedict.—La Madona de Guido Reni.—Versión castellana.—1889.—P.: 3 p.

Daudet (Alfonso).—Cuentos escogidos para la juventud.—Versión española.—P.: 3 p.

Dumas (Alejandro).—Historia de un cascanueces.—Por ...—Grabados de Bertall.—Versión castellana.—P.: 2 p.

Laurie (Andrés).—De New York a Brest en siete horas.—Versión castellana.—P.: 2 p.

Laurie (Andrés).—Memorias de un colegial ruso.—Por ...—Versión española.—Edición ilustrada con grabados.—P.: 2 p.

Legouvé (Ernesto).—Nuestros hijos.—Versión castellana.—P.: 2 p.

Malot (Héctor).—Aventuras de Román Kalbris.—P.: 2 p.

Malot (Héctor).—Sin familia.—Versión castellana.—P.: 4 p.

Sandeau (J.).—La Roca de las Gaviotas.—Versión castellana.—P.: 2 p.

Stevenson (R. S.).—La Isla del Tesoro.—1889.—P.: 2 p.

Verne (Julio).—La vuelta al mundo en ochenta días.—Obra escrita en francés por ...—Versión española.—Edición ilustrada con grabados.—P.: 2 p.

Verne (Julio).—La Isla misteriosa.—Obra escrita en francés por ...—Versión española.—Edición ilustrada con grabados.—P.: 3,75 p.

Verne (Julio).—Los hijos del Capitán Grant.—Obra escrita en francés por ...—Versión española.—Edición ilustrada con grabados.—P.: 2,75 p.

Verne (Julio).—Miguel Strogoff.—Obra escrita en francés por ...—Versión española.—Edición ilustrada con grabados.—P.: 2,50 p.

Verne (Julio).—Matías Sandorf.—Obra escrita en francés por ...—Versión española.—Edición ilustrada con grabados.—P.: 5 p.

Verne (Julio).—Dos años de vacaciones.—Por ...—Versión española de Ceferino Terán Puyol.—P.: 4 p.

Verne (Julio).—Un capitán de quince años.—Obra escrita en francés por ...—Versión española.—Edición ilustrada con grabados.—P.: 2,50 p.

Verne (Julio).—El naufrago del Cyntha.—Por ...—Versión castellana.—P.: 2 p.

* * *

Loti (Pedro).—La Novela de un Niño.—Versión castellana.—Madrid.—Sáenz de Jubera Hermanos, Editores, s. a.—8.º—P.: 4 p.

LUIS SANTOS, Editor.

Calle de Carretas, 9.—MADRID.

El Poder de las Hadas. Cuentos fantásticos del siglo XVIII.—Traducidos por E. González Fiol de la 3.ª edición de la obra *Les Illustres Féés*, editada por la librería de Michel Charles Le Cène, en

Amsterdam, el año 1728.—S. a. (1924).—2 ts. 8.º—P.: 5 p.

Tomo I:

El Rey Mago.—Blanca Bella.—Fortunio.—El Príncipe Guerrini.—El Bienhechor o Quiribirini.—El Príncipe Roger.

Tomo II:

La Reina de la Isla de las Flores.—El Favorito de las Hadas.—La Princesa de las Hadas.—La superchería desdichada.—La Isla inaccesible.—Joven y Bella.

Editorial «SATURNINO CALLEJA», S. A.

Calle de Valencia, 28.—MADRID.

Cuentos de Calleja, en colores.

PRIMERA SERIE

4.º—Precio: 6 pesetas.

1. *Gazapito y Gazapete.*—Ilustraciones de Ernesto A. Aris y de Marco.

2. *La Princesa de algodón en rama.*—Ilustraciones de Marco y de Millar.

La Princesa de algodón en rama.—El robo de fresas.—La recompensa de Axim.—La parada de pollitos.

3. *El Rey de los cisnes.*—Ilustraciones de Penagos y de Millar.

El Rey de los cisnes.—Natalia y el trago.—Lo que fué del zapatito de Cenicienta.

4. *Los tres piratas.*—Ilustraciones de Ernesto A. Aris y de Marco.

5. *Clarafrente.*—Ilustraciones de Bartolozzi y de Millar.

Clarafrente.—La Princesa tímida.—El hada del brezal.—La venganza del enano Bulfotroll.

6. *El Príncipe y el León.*—Ilustraciones de Ribas y de Millar.

El Príncipe y el León.—El Mago y su discípulo.—Conocimiento sin sabiduría.—Las diez haditas.

7. *El Visir y la Mosca.*—Ilustraciones de Penagos y de Millar.

El Visir y la mosca.—Lillekort.—Los dos ladrones.

* * *

SEGUNDA SERIE

4.º menor.—Precio de cada tomo: 2 p.

1. *Byron* (May).—Pezuñita y Roenueces. Cuentos para niños por ...—Con ilustraciones de Ernesto Aris.

2. *Byron* (May).—Pelusilla. Cuento para niños por ...—Con ilustraciones de Ernesto Aris.

3. *Byron* (May).—Ratón Robinson. Cuento para niños.—Con ilustraciones de Ernesto Aris.

4. *Byron* (May).—Gazapillo Gulliver. Cuento para niños por ...—Con ilustraciones de Ernesto Aris.

* * *

TERCERA SERIE

4.º menor.—Precio de cada tomo: 2 p.

1. *D'Aulnoy-Madame*.—Cuentos de ...—Adaptación de K. Fitzgerald.—Traducida por E. Díez Canedo.—Ilustraciones de Thomas Derrick.

La Princesa de los cabellos de oro.—El Pájaro azul.—La Gata blanca.

2. *Lafontaine*.—Las Fábulas de ...—Escogidas y traducidas por E. Díez-Canedo.—Ilustraciones de T. C. Derrick.

3. *Perrault*.—Cuentos de ...—Adaptación de Kathleen Fitzgerald.—Ilustraciones de Margaret Tarrant.

Caperucita encarnada.—El gato de las botas.—La Cenicienta o el zapatito de raso.—Pulgarcito.—Riquet el del Hopo.—Barba Azul.

La Hermosa y la Fiera, por Mme. Leprince de Beaumont.

4. [*Swift*].—Gulliver en Lilibut y Gulliver en Brobdinae.—Adaptación española para niños.—Grabados de K. Clausen.

5. *Beecher Stowe* (H.).—La cabaña de Tom.—Adaptación abreviada de K. Fitzgerald.—Traducida del francés por C. de Reyna.—Grabados de Th. Derrick.

* * *

CUARTA SERIE

4.º—Precio de cada tomo: 1,25 p.

4. La herencia de Saltasillas.

9. *La Montaña azul*.

12. *Tapia* (Luis de).—La fortuna de Tití.—Texto de ...—Dibujos de Marco.

13. *Tapia* (Luis de).—Zapaquilda de viaje.—Texto de ...—Dibujos de Marco.

* * *

SEXTA SERIE

4.º—Precio de cada tomo: 0,90 p.

La más bella historia del bosque.

* * *

Biblioteca Perla.

PRIMERA SERIE

8.º—Precio de cada tomo: 6 p.

1. *Andersen*.—Cuentos de ...—Ilustraciones de Huertas, Méndez-Bringa, Angel y Picolo.

4. *Grimm* (Luis y Guillermo).—Cuentos escogidos.—Ilustrados con 304 grabados.

18. *Las Mil y una noches*.—Selección cuidadosa y expurgada de la famosa colección de cuentos árabes que tradujo al francés Gallaud en el siglo xvii.—Nueva edición profusamente ilustrada.

Los favoritos del Sultán.—Aladino, o La lámpara maravillosa.—Simbad el marino.—A galope por los aires.—El gallo listo.—La cierva encantada.—Los perros negros.—El Médico y el Rey.—Historia de un Rey tuerto.—El Príncipe mono.—La montaña de imán.—El jorobado.—El castigo de un bribón.—Un banquete extraño.—Soñar despierto.—El ciego por su culpa.—La fortuna de un cordelero.—El Príncipe generoso.—Los cuarenta ladrones.—El barril de aceitunas.—La fuente de oro.—La estatua prodigiosa.—Aventuras de un naufrago.—El alcázar de la dicha.—El collar de diamantes.—El príncipe pájaro.

24. *Ducray-Duminil*.—Las tardes de la granja o las lecciones del padre.—Ilustraciones de M. Angel.—Nueva edición.

25. *Genlis* (Condesa de).—Veladas de la quinta o Novelas e historias sumamente útiles para que las madres de familia, a quienes las dedica la autora, puedan instruir a sus hijos, juntando la doctrina con el recreo.—Traducidas al castellano por D. F. Gilman.

26. *Schmid* (Cristóbal).—Cuentos escogidos.—Ilustraciones de Narciso Méndez Bringa, Manuel Picolo, Manuel Angel y Ramón Cilla.—Nueva edición.

El Corderito.—La Nochebuena.—El cana-

rio.—La cruz de madera.—El niño perdido.—La luciérnaga.—Los huevos de Pascua.—La capilla del bosque.—El nido del pájaro.—El joven ermitaño.—Las rosas encarnadas y las rosas blancas.—Un día de felicidad.—Teresa Muller Itha.—El antiguo castillo.—El olvido del bien.—El rosal.—Las guindas.—El cementerio de la aldea.—Los cangrejos.—El pitirrojo.—Luisa y María.—La torta.—La fortuna de Ricardo.—La vellowita.—La feria.—Nomeolvides.

30. *Perrault* (Carlos).—Cuentos.—Nueva versión castellana.—Ilustraciones de R. de Penagos.

Cuentos en verso: La Marquesa de Saluces o la paciencia de Grisélida.—Piel de asno.—Los deseos ridículos.

Cuentos en prosa: La hermosa del bosque encantado.—Caperucita roja.—Barba Azul.—Maese Gato o el gato con botas.—Las hadas.—La Cenicienta o el zapatito de cristal.—Riquet el del hopo.—Pulgarcito.—La princesa prudente.

31. *Schmid* (Cristóbal).—Más cuentos escogidos.—Ilustraciones de J. Ortega Hernández y Manuel Picolo.

Rosa de Tanemburgo.—Genoveva de Brabante.—Fridolin el bueno y Thierry el malo.—El Canastillo de Flores.

* * *

Biblioteca enciclopédica para niños.

8.º—Precio de cada tomo: 2,75 p.

III. *Leyendas de Oriente*.—Ilustraciones de Bartolozzi, Penagos, Ribas, Marco y Millar.

La trama de la vida.—Dos compañeros de oficio.—Nunca huyáis del león.—El enano de las barbas.—Maravillas peligrosas.—La bendición del hada.—Desencantamiento trabajoso.—Las mejores hadas.

XXV. *Coloma* (Luis), S. J.—Pelusa. Cuento infantil.—Ilustraciones de N. Méndez Bringa.

Contiene además:

Historia de Antoñito o Un niño modelo, por *Saturnino Calleja*.—Fridolín el bueno y Thierry el malo, por *Cristóbal Schmid*.—Ilustraciones de V. Ortega Hernández.

XXVI. *Collodi* (C.)—Aventuras de Pinocho. Primeras andanzas del famoso mu-

ñeco de madera.—Versión castellana del italiano.—Ilustraciones de C. Chiostrri.—Cubierta de Bartolozzi.—Nueva edición.—Con censura eclesiástica.

* * *

Biblioteca ilustrada para niños.

8.º—Precio de cada tomo: 1,75 p.

XIX. [*Hoffmann* (E. T.)].—Nobleza de un artesano.—Ilustraciones de Alfredo Perea y Manuel Picolo.

* * *

Edición Minerva.

Iriarte (Tomás de).—Fábulas literarias.—Por D. ...—Dibujos de Marco.—MCMXXIII. 8.º—P.: 2,50 p.

Samaniego (Félix María).—Fábulas en verso castellano.—Por ...—Dibujos de Marco.—8.º—P.: 3,50 p.

S. A. INDUSTRIAS GRAFICAS-SEIX & BARRAL HERMANOS, Editores.

Provenza, 219.—BARCELONA.

Lecturas amenas.

Mestres (Apeles).—Cuentos vivos.—Serie primera.—1918. 8.º—P.: 4,50 p.

La Comisión. Aventuras de tres sabios y un burro.—La Espada de Bernardo.—La Venganza de un Poeta.—La Resina.—En busca del Sol.—Las Hortigas.—El Agua de Hierro.

Mestres (Apeles).—Cuentos vivos.—Serie segunda.—1918.—8.º—P.: 4,50 p.

El Campanero Barnabas.—Del Cielo a la Tierra.—Todo por el Arte.—Conseja.

* * *

Palau Vera (Juan).—Romancero Castellano al alcance de los niños.—Colección de romances escogidos y arreglados por Don ...—(Ilustraciones de P. Montanya).—1913.—P.: 2,50 p.

* * *

Libros de aventuras.

Haggard (Rider).—Las Minas del Salomón.—Versión española de Gaziél.—Ilustraciones de Junceda.—1921.—8.º—P.: 9,50 p.

RAMÓN SOPENA, Editor.

Provenza, 93 a 97.—BARCELONA.

Biblioteca Recreativa.

8.º, a 2 columnas.—Precio de cada tomo: 1,50 p.

Grimm-Hermanos.—Cuentos de los ...
—Traducción de Pedro Pedraza y Páez.

A cada cual lo suyo.—La vieja de los gan-
sos.—Juanito y Anita.—La casita del bosque.
—El grifo.—Los cuatro hermanos listos.—El
hombre con piel de oso.—Los guardianes del
sepulcro.—El agua de la vida.—El rey de la
montaña de oro.—Rosa y Blanca.—El rey
cuervo.

Schmid (Cristóbal).—Los dos hermanos.

* * *

Biblioteca para niños.

4.º, a 2 columnas.—Precio de cada tomo: 2 p.

Ortega Munilla (J.).—El Aventurero.

* * *

Colección de libros para niños.

8.º, a 2 columnas.—Precio de cada tomo: 1,25 p.

Ortega Munilla (J.).—La Pájara Pinta.

Biblioteca selecta.

8.º, a 2 columnas.—Precio de cada tomo: 0,90 p.

Verne (Julio).—Un experimento del doc-
tor Ox.

Verne (Julio).—Una ciudad flotante.—
—2 tomos.

* * *

Biblioteca de grandes novelas.

4.º, a 2 columnas.—P.: 2 p.

Dickens (Carlos).—El Hijo de la Parro-
quia.—Traducción de Gregorio Lafuerza.

* * *

Smiles (Samuel).—Viaje de un joven al-
rededor del Mundo, con permanencia pro-
longada en Victoria, y viaje en ferrocarril a
través de la América del Norte.—Por ...
—Traducción de G. Núñez de Prado.—
8.º—P.: 1,50 p.

VICTORIANO SUAREZ

Calle de Preciados, 48.—MADRID.

Arenal (Concepción).—Cuadros de la
guerra.—1913.—8.º—P.: 2 p.

Menéndez y Pelayo (M.).—Las cien
mejores poesías (líricas) de la Lengua cas-
tellana.—Escogidas por Don ...—8.º—
1908.—P.: 2 p.

UNIÓN LIBRERA DE EDITORES, S. A. (1)

Puertaferriosa, 14.—BARCELONA.

Colección «Amic».

Cuentos populares ilustrados.—Folio
apaisado.—Precio de cada tomo: 2 p.

Carner (J.).—Saltamontes y el Rey
glotón.—Narrado por ...—Ilustraciones
de Amic.

Gay (J.).—El dragón de Sombranegra.
—Narrado por ...—Ilustraciones de J.
Llaverías.

Gay (J.).—El Patrón marinero.—Na-
rrado por ...—Ilustraciones del mismo.

Gay (J.).—El Pescador y la Princesa.—
Narrado por ...—Ilustraciones del mismo.

Gay (J.).—El Sol de la Hermosura.—
Narrado por ...—Ilustraciones de J. Jun-
ceda.

Gay (J.).—Granadilla.—Narrado por ...
—Ilustraciones de L. Anglada.

Gay (J.).—Lanzarín.—Narrado por ...
—Ilustraciones de M. Farriols.

Gay (J.).—Naranjas de oro.—Narrado
por ...—Ilustraciones de L. Anglada.

Gay (J.).—*Rosalinda*.—Narrado por ...
—Ilustraciones de R. Opisso.

Puk.—Bernardo y el Gigante.—Narra-
do por ...—Ilustraciones de Muntañola.

* * *

Colección «Cultura».

Riba (Carlos).—Poemas homéricos. Las
Aventuras de Ulises.—Por ...—Texto
castellano de Juan Laguña Lliteras.—Di-
bujos de Flaxman.—Colorido de Obiols.—
1920.—4.º, apaisado, a 2 columnas.—
P.: 3,50 p.

* * *

La Novela Blanca.

8.º—Precio de cada tomo: 1,20 p.

Folch y Torres (J. M.^a).—Expedición
al Polo Norte.—Novela original de ...—
Versión castellana de J. Gay.—Ilustracio-
nes de Juan Junceda.

Folch y Torres (J. M.^a).—La Familia
del Capitán Delmar.—Novela original de ...
—Versión castellana de J. Gay.—Ilustra-
ciones de Juan Junceda.

(1) Todas las colecciones que ahora aparecen bajo
la rúbrica *Unión Librera de Editores, S. A.*, han sido
publicadas por la *Editorial Muntañola, S. A.*, Proven-
za, 318, Barcelona.

Administración del NOTICIERO-GUIA

Velázquez, 67.—MADRID.

Biblioteca «Juventud».

Precio de cada tomito: 0,75 p.

Amicis (Edmundo).—Naufragio.*Wells* (Heriberto Jorge).—Aventuras de un buzo.**Otros editores.***Aldrich* (Tomás Bailey).—Aventuras de un niño calavera (autobiografía).—Biblioteca Selecta. XXIV.—Valencia, Pascual Aguilar, Editor, s. a.—8.º menor.—Precio: 0,60 p.*Arenal de Carrasco* (C.).—Fábulas en verso. Originales por ...—Obra aprobada de texto para la enseñanza en las escuelas de instrucción primaria.—Segunda edición. Madrid, 1854. Imprenta de H. Reneses.—8.º (*Raro*.)*Castro Osorio* (Ana de).—La Princesa muda.—Por ...—Ilustraciones de Leal da Camara.—Traducido al castellano por Carmen de Burgos (Colombine).—(Cuentos tradicionales portugueses).—Lisboa, Casa editora para as Criaças.—8.º—P.: 1,50 p.*Cuyás* (Arturo).—Sueños de Tribilín. Cuentos educativos y estimulantes.—Por ...—Ilustraciones de Manuel Benet.—Madrid, 1924.—Editorial Marineda.—Librería de Alejandro Pueyo.—8.º—Precio: 4,50 p.*Goyri de Menéndez Pidal* (María).—Fábulas y cuentos en verso.—Selección hecha por ...—Dibujos de F. Marco.—(Biblioteca literaria del estudiante).—Madrid, MCMXXII.—Instituto-Escuela.—Junta para ampliación de estudios.—8.º—P.: 3 p.*Lichtenberger* (André).—La Navidad de Trott.—París, Thomas Nelson and Sons, Editores, s. a.—16.º—P.: 3 p.*Loayza* (Francisco A.).—Simiente japonesa (Leyendas y Cuentos antiguos del Japón).—Con ilustraciones de Bumpo Niwa.—Yokohama, Lit. imp. Kinkosha, 1913.—8.º—P.: 3,50 p.**Preámbulo.**

Momotaró.—El gorrión mutilado.—El mono y el cangrejo.—Yamato-no-orochi.—Búnbuku-chagama.—Amor de oshidori.—El espejo de Matsuyama.—El resucitador de árboles.—

Uráshima.—Kachi-kachi yama.—El Japón.—El himno nacional.

Menéndez Pidal (Ramón).—El Cid. Romances viejos.—(Libros de Horas).—Decoró la obra Angel Vivanco.—(Biblioteca Corona).—Madrid, MCMXV.—P.: 3 p.*Stahl* (P. J.).—Maroussia. Leyenda rusa.—Por ...—Versión española de P. Sañudo Aufrán.—(Biblioteca ilustrada de Gaspar, Editores).—Madrid, Gaspar, Editores, 1881.—4.º, a 2 columnas.—(*Raro*.)*Svensson* (Jon).—Nonni. Aventuras de un jovencito islandés contadas por él mismo.—Traducción española por Eloino Nácar.—Friburgo en Brisgovia (Alemania), Herder & C.^a, Libreros-editores pontificios, 1925.—8.º—P.: 10 p.*Un Soldado Viejo natural de Borja*.—Cuentos para gente menuda. Que da a la estampa...—Segunda edición.—Madrid, Imprenta de A. Pérez Dubrull, 1887.—8.º—P.: 1,50 p.

El herrero de Caicena.—El pelao de Ibdes.—Esgarrapuchas.—Las tres naranjitas de oro.—La varita de virtudes.—Los hermanos gemelos.—El gigante y la niña.—La hija del jugador.—Haz bien sin mirar a quién.—La buena hija.—El tío Cerote.—Blanca Rosa.

Verne (Julio).—Aventuras de tres rusos y de tres ingleses en el Africa Austral.—Traducción de «La Juventud Literaria».—(Colección Mundial).—Barcelona, B. Bauzá, Editor.—8.º, a 2 columnas.—P.: 1,50 p.[*Wiseman* (Nicolás)].—Fabiola. Drama en tres actos y en verso. Inspirado en un boceto dramático francés y en la primitiva novela de este nombre. Por Fabio.—Segunda edición.—Madrid, Hijos de Gregorio del Amo, 1922.—8.º—P.: 2 p.*Zahonero* (José).—Cuentos pequeños. Madrid, Establecimiento tipográfico de Fortanet, 1887.—8.º—P.: 4 p.

ERRATA

En el número anterior del BOLETÍN apareció la errata de atribuir al escritor Alfonso Reyes el artículo «In memoriam», que es de autor anónimo.—El consagrado por Alfonso Reyes a nuestro Fundador, aparecerá en uno de nuestros números próximos.

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