

BOLETÍN

DE LA

INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

TOMO XLIX

1925

MADRID

INSTITUCIÓN, PASEO DEL OBELISCO, 14

1925

MADRID.—IMPRESA DE JULIO COSANO, TORIJA, 5.—Teléfono M-316.

BOLETÍN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

TOMO XLIX.—1925

INDICE POR MATERIAS

J. Vicente Viqueira. 1886-1924, por *D. J. Xiráu Paláu*, p. 1.

PEDAGOGIA

El maestro de escuela, por *Rabindranath Tagore*, p. 3.
El jardín botánico de una escuela inglesa, por *Doña Dolores Cebrián*, p. 8.
Las bases médico-sociales de la orientación profesional, por *M. Renato Laufer*, p. 11.
Revista de revistas, p. 20, 46, 84, 148, 202, 311.
La Comunidad libre de enseñanza de Wickersdorf, por *M. G. Wyneken*, p. 33.
El Tribunal especial para niños, por *D.^a Alicia Pestana*, p. 40.
El verdadero hispano-americanismo, por *don Américo Castro*, p. 43.
La pedagogía de Kant, por *N. Besio Moreno*, p. 65.
La semana pedagógica del Instituto J. J. Rousseau, por *P. Bovet y Ed. Claparède*, páginas 71 y 99.
Don Agustín Nieto Caballero y el Gimnasio Moderno de Bogotá, por *D. M. Salas Marchán*, p. 76.
El psico-análisis y la educación, por *D. Domingo Barnés*, p. 78 y 107.
La escuela de Odenwald, por *Alwine von Keller*, p. 97.
La instrucción musical en las escuelas prusianas, por *D. José Subirá*, p. 106.
Los principios morales que cimentan la educación, por *Mr. J. Dewey*, p. 129 y 161.
Educación vocacional, por *D. Luis Borruat*, p. 137.

Los principios del plan Dalton, por *Miss Parhurst*, p. 142.
En memoria de Lord Sheffield, p. 171.
La educación social y la educación cívica, por *D. Domingo Barnés*, p. 176.
Conciertos escolares en Alemania, por *don José Subirá*, p. 179.
El valor educativo de las ciencias y su papel en una enseñanza moderna, por *M. R. O. Frick*, p. 193.
La educación física y el juego, por *D. Domingo Barnés*, p. 199.
Nuevas ideas acerca de la infancia, por *mister Stanley Hall*, p. 225.
Educación pública de higiene, por *Sir Georges Newman*, p. 229.
Proletariado y educación, por *D. Julián Besteiro*, p. 241.
La educación de los supernormales, p. 242.
Bibliotecas populares escolares, por *C. Nampung*, p. 257.
El abate Rousselot. 1846;1924, por *Maurice Grammont*, p. 262.
Acerca de las nuevas doctrinas de la educación, por *F. Bessaige*, p. 265 y 291.
Notas pedagógicas: I. La educación y el gobernante.—II. Una escuela de fraternidad.—III. La escuela única, por *D. Luis de Zulueta*, p. 271.
El método Decroly, por *D. L. Luzuriaga*, p. 276 y 307.
La escuela al aire libre, según el primer Congreso internacional de estas escuelas, por *el Dr. Dumoutet*, p. 289.
El psico-análisis en sus relaciones con la pedagogía, por *D. J. Ramón Beltrán*, p. 293.
La psicología y la paidología según Stanley

Hall, por *D. Domingo Barnés*, p. 300, 328 y 379.

La enseñanza de las lenguas extranjeras, por *Otto Jespersen*, p. 321 y 358.

La concepción democrática en la educación, por *John Dewey*, p. 327 y 353.

De Pedagogía, por *D. Ramón Pérez de Ayala*, p. 370.

La música en la escuela, por *D. Rafael Benedito*, p. 375.

ENCICLOPEDIA

Bosquejo de un estudio sobre la religión, por *D. J. V. Viqueira*, p. 22.

Las «Conferencias de Arte» de Aureliano de Beruete, por *D. Manuel B. Cossío*, p. 25.

La filosofía de Unamuno. Un ensayo póstumo de *D. J. V. Viqueira*, p. 47.

La capacidad de desarrollo de la economía española, por *D. Francisco Bernis*, páginas 86 y 119.

Cervantes, por *D. Américo Castro*, p. 112.

La minoría de edad penal, por *D.^a Alice Pestana*, p. 149.

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

El arte en Toledo, por *D. M. B. Cossío*, páginas 245 y 280.

La poesía de Meléndez Valdés, por *D. Pedro Salinas*, p. 313 y 345.

La higiene mental en el mundo y la necesidad de su organización internacional, por el *Dr. Genil Perrin*, p. 336.

INSTITUCIÓN

Giner de los Ríos, por *D. Mariano Merediz*, p. 29.

Biblioteca circulante de niños de la Institución, p. 29, 62, 92, 153, 188, 218 y 251.

Libros recibidos, p. 32, 64, 96, 128, 160, 192, 256, 288, 320 y 384.

Cómo nació la Institución Libre de Enseñanza, por *D. F. de Llanos y Torriglia*, página 50.

Ante la tumba de D. Francisco Giner de los Ríos, por *D. Manuel Machado*, p. 61.

Corporación de A. A. Cuenta de ingresos y gastos en 1924, p. 61.

¡Hoy hace diez años! D. Francisco Giner, por *D. Manuel Pedroso*, p. 91.

Noticias, p. 96 y 384.

Francisco Giner de los Ríos, por *D. Martín García*, 127.

Prólogo a la obra «Filosofía y Sociología», de D. Francisco Giner, por *D. Julián Besteiro*, p. 151.

D. Francisco Giner de los Ríos, de *Heraldo de Madrid*, p. 181.

Acta de la Junta general ordinaria de los señores Accionistas celebrada el día 28 de mayo de 1924, p. 182.

Nota leída en la Junta general de Sres. Accionistas celebrada el 29 de mayo de 1925, página 183.

D. Francisco Giner de los Ríos, grande apóstol de España, por *D. Manuel Pedroso*, p. 213.

Stuart Henbest Capper, por *D. M. B. Cossío*, p. 217.

D. F. Giner de los Ríos, por *D. Alfonso Reyes*, p. 250.

D. F. Giner de los Ríos, por *Esther Cobos*, p. 286.

D. Francisco, por *D. Julián Zugazagoitia*, p. 318.

Recordando otros tiempos: Florecillas de don Francisco, por *D. E. Torralva-Beci*, p. 351.

D. Francisco Giner, por *D. Leonardo Vidarte*, p. 383.

INDICE ALFABETICO

- Acta* de la Junta general ordinaria de señores Accionistas celebrada el día 26 de mayo de 1924, p. 182.
- Barnés* (D. Domingo).—Revista de revistas, p. 20, 46, 84, 148, 202, 311.
- Idem.*—La educación social y la educación cívica, p. 176.
- Idem.*—La educación física y el juego, p. 199.
- Idem.*—La psicología y la paidología, según Stanley Hall, p. 300, 328 y 379.
- Beltrán* (D. J. Ramón).—El psico-análisis en sus relaciones con la pedagogía, p. 293.
- Benedito* (Rafael).—La música en la escuela, p. 375.
- Bernis* (D. Francisco).—La capacidad de desarrollo de la economía española, p. 86 y 119.
- Besio Moreno* (N.).—La pedagogía de Kant, p. 65.
- Bessaige* (F.).—Acerca de las nuevas doctrinas de la educación, p. 265 y 291.
- Besteiro* (Julián).—Proletariado y educación, p. 241.
- Idem.*—Prólogo a la obra «Filosofía y Sociología», de D. Francisco Giner, p. 151.
- Biblioteca* circulante de niños de la Institución, p. 29, 62, 92, 153, 188, 218 y 251.
- Borruat* (D. Luis).—Educación vocacional, p. 137.
- Bovet* (P.) y Claparède (Ed.)—La semana pedagógica del Instituto J. J. Rousseau, p. 71 y 99.
- Castro* (D. Américo).—El verdadero hispano-americanismo, p. 43.
- Idem.*—Cervantes, p. 112.
- Cebrián* (D.^a Dolores).—El jardín botánico de una escuela inglesa, p. 8.
- Claparède* (Ed.) y Bovet (P.).—La semana pedagógica del Instituto J. J. Rousseau, p. 71 y 99.
- Cobos* (Esther).—D. F. Giner de los Ríos, p. 286.
- Corporación* de Antiguos Alumnos. Cuenta de ingresos y gastos en 1924, p. 61.
- Cossío* (Manuel B.).—Las «Conferencias de Arte» de A. de Beruete, p. 25.
- Idem.*—El arte en Toledo, p. 245 y 280.
- Dewey* (J.).—Los principios morales que cimentan la educación, p. 129 y 161.
- Idem.*—La concepción democrática en la educación, p. 327 y 353.
- Dumoutet* (Dr.).—La escuela al aire libre, según el primer Congreso internacional de estas escuelas, p. 289.
- En memoria* de Lord Sheffield, p. 171.
- Frick* (M. R. O.).—El valor educativo de las ciencias y su papel en una enseñanza moderna, p. 193.
- García* (D. Martín).—Francisco Giner de los Ríos, p. 127.
- Genil-Perrin* (Dr.).—La higiene mental en el mundo y la necesidad de su organización internacional, p. 336.
- Grammont* (Maurice).—El abate Rousselot (1846-1924), p. 262.
- Heraldo de Madrid.*—D. Francisco Giner de los Ríos, p. 181.
- Jespersen* (Otto).—La enseñanza de las lenguas extranjeras, p. 321 y 358.
- Keller* (Alwine von).—La escuela de Odenwald, p. 97.
- La educación* de los supernormales, p. 242.
- Lafora* (D. Gonzalo R.).—Ensayo psicológico sobre la inspiración poética, p. 203.
- Laufer* (M. Renato).—Las bases médico-sociales de la orientación profesional, p. 11.
- Libros* recibidos, p. 32, 64, 96, 128, 160, 192, 256, 288, 320 y 384.
- Luzuriaga* (D. L.).—El método Decroly, páginas, 276 y 307.
- Llanos y Torriglia* (D. F. de).—Cómo nació la Institución Libre de Enseñanza, p. 50.
- Machado* (D. Manuel).—Ante la tumba de D. Francisco Giner de los Ríos, p. 61.
- Merediz* (D. Mariano).—Giner de los Ríos, p. 29.
- Napanga* (C.).—Bibliotecas populares escolares, p. 257.
- Newman* (Sir Georges).—Educación pública de higiene, p. 229.
- Nota* leída en la Junta general de Sres. Accionistas celebrada el 29 de mayo de 1925, p. 183.
- Noticias*, p. 96 y 384.
- Parkhurst* (Miss).—Los principios del plan Dalton, p. 142.
- Pedroso* (D. Manuel).—¡Hoy hace diez años! D. Francisco Giner, p. 91.
- Idem.*—D. F. Giner de los Ríos, grande apóstol de España, p. 213.
- Pérez de Ayala* (D. Ramón).—De Pedagogía, p. 370.

- Pestana* (D.^a Alicia).—El Tribunal especial para niños, p. 40.
- Idem.*—La minoría de edad penal, p. 149.
- Revista de revistas*, p. 20, 46, 84, 148, 202, 311.
- Reyes* (D. Alfonso).—D. F. Giner de los Ríos, p. 250.
- Salas Marchan* (D. M.).—D. Agustín Nieto Caballero y el Gimnasio Moderno de Bogotá, p. 76.
- Salinas* (D. Pedro).—La poesía de Meléndez Valdés, p. 313 y 345.
- Stanley-Hall*.—Nuevas ideas acerca de la infancia, p. 225.
- Subirá* (D. José).—La instrucción musical en las escuelas prusianas, p. 106.
- Idem.*—Conciertos escolares en Alemania, p. 179.
- Tagore* (Rabindranath).—El maestro de escuela, p. 3.
- Torralva Beci* (D. E.).—Recordando otros tiempos: Florecillas de D. Francisco, página 351.
- Vidarte* (D. Leonardo).—D. Francisco Giner, p. 383
- Viqueira* (D. J. V.).—Bosquejo de un estudio sobre la religión, p. 22.
- Idem.*—La filosofía de Unamuno. Un ensayo póstumo, p. 47.
- Wyneken* (G.).—La Comunidad libre de enseñanza de Wickersdorf, p. 33.
- Xiráu Paláu* (D. J.).—J. Vicente Viqueira. 1886-1924, p. 1.
- Zugazagoitia* (D. Julián).—D. Francisco, p. 318.
- Zulueta* (D. Luis de).—Notas pedagógicas: I. La educación y el gobernante. II. Una escuela de fraternidad.—III. La escuela única, p. 271.

BOLETIN DE LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA

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

Domicilio 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 ENERO DE 1925.

NUM. 778.

SUMARIO

J. Vicente Viqueira.—1886-1924, por D. J. Xiráu Paláu, pág. 1.

PEDAGOGÍA

El maestro de escuela, por *Rabindranath Tagore*, página 3.—El jardín botánico de una escuela inglesa, por D.^a Dolores Cebrián, pág. 8.—Las bases médico-sociales de la orientación profesional, por M. Renato Loufer (conclusión), página 11.—Revista de revistas: «Revue Pédagogique», por D. Domingo Barnés, pág. 20.

ENCICLOPEDIA

Bosquejo de un estudio sobre la religión, por el profesor D. J. V. Viqueira, pág. 22.—Las «Conferencias de arte» de Aureliano de Beruete y Moret, por D. Manuel B. Cossío, pág. 25.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Giner de los Ríos, por D. Mariano Merediz, pág. 29.—Biblioteca circulante de niños de la Institución, pág. 29.—Libros recibidos, página 32.

J. VICENTE VIQUEIRA

1886-1924

por J. Xiráu Paláu.

En una aldea próxima a Sada, a orillas de la ría, murió, en 29 de agosto último, en plena juventud, uno de los hombres de espiritualidad más fina y más honda de tierras ibéricas: Vicente Viqueira. Era un hombre de ciencia; su mentalidad vigorosa, densa de saber, planteaba con rigor los problemas y les buscaba con fervorosa delicadeza una solución. Difícilmente habrá habido nadie en España de tan seria formación en la ciencia psicológica y de vocación tan firme y tan decidida.

Hizo sus estudios en la Universidad de Madrid, donde fué discípulo de Salmerón, Simarro y Giner de los Ríos. Al terminar su carrera universitaria, consiguió ser pensionado para ampliar sus estudios en el Extranjero, y estuvo desde entonces varias veces en Alemania y Francia, donde asistió a las aulas y a los Laboratorios y Seminarios de los más eminentes psicólogos y filósofos. Allí, en colaboración con el psicólogo Müller, realizó varios de sus interesantes trabajos. Se propuso hacer oposiciones a la cátedra de la Universidad de Barcelona, pero una larga enfermedad se lo impidió. Ganó una cátedra de Filosofía de Instituto, y no tardó en conseguir ser trasladado al de La Coruña, su tierra natal. Allí permaneció hasta su muerte. Para vergüenza de nuestras instituciones de selección universitaria, es preciso decir que dos veces, en la plenitud de su formación, aspiró a ser catedrático de la Universidad Central, perdiendo en ambos casos las oposiciones, sin conseguir un solo voto favorable ¡A tanto llega la plenitud de nuestra cultura psicológica!...

Escribió varios folletos llenos de interés: *La enseñanza de la Psicología en las Universidades alemanas* (1915), *Un nuevo factor en la memoria de identificación* (1916), *Forma y color en el dibujo infantil* (1915), *Qué es una medida mental: ¿es posible una psicología cuantitativa?* (1917). En 1919 publicó una *Introducción a la Psicología pedagógica*, uno de los pocos libros de valor inequívoco de nuestra bibliografía psicológica total. En

él se recoge y condensa de un modo admirable lo más seguro de las nuevas orientaciones psicológicas. Los primeros capítulos especialmente dan una orientación tan firme, que difícilmente podría hallarse algo mejor para entrar con paso seguro en el laberinto de la Psicología actual. Escribió unos capítulos de *Psicología infantil* para la *Revista General*, de Madrid, y una serie de estudios para el BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA; entre ellos, *Las direcciones capitales de la Psicología actual. La crisis de la Psicología experimental, Notas sobre la historia de la Psicología, Las direcciones actuales de la Psicología*, etc. Tradujo del alemán *Em. Kant y la Escuela Filosófica de Marburgo*, de Natorp; *¿Fué «el Greco» astigmático?*, de David Katz; *Historia de la Filosofía*, de Vorländer; y del inglés, *Hume y Berkeley*; todo con precisa exactitud y exquisita corrección. Como apéndice a la *Historia de la Filosofía*, de Vorländer, hizo un acabado estudio de la *Historia de la filosofía española en el siglo XIX*.

En el curso de 1914-15 dió una serie de diez lecciones para los maestros en el Museo Pedagógico Nacional, donde expuso el sistema de los problemas más esenciales e importantes de la Psicología para los que se ocupan de educación. El resumen de estas lecciones se publicó en el tomo XXXIX del BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA.

Fué siempre una de sus preocupaciones centrales el problema de la educación. En esto era continuador de una gloriosa tradición madrileña. Así, colaboraba con entusiasmo en la *Revista de Pedagogía*.

Al morir, ha dejado varios trabajos sin publicar. Uno de ellos—*La nueva ciencia del alma*—está en prensa en la editorial «Minerva», que dirige en Barcelona don Santiago Valentí y Camp. Todos los que nos interesamos en estas tierras por las cosas del espíritu lo esperamos con verdadera impaciencia. Promete ser una síntesis crítica de las corrientes fundamentales de la Psicología actual, rica de información y de orientación segura y hondamente meditada.

Deja manuscritos un compendio de Lógica y uno de Ética, un artículo acerca de la personalidad, un ensayo sobre la Filosofía contemporánea, una nota sobre Religión (1) y la traducción del griego de la Apología de Sócrates, de Platón, y de los Idilios, de Teócrito.

Ultimamente, su atención se desplazaba hacia los problemas metafísicos y religiosos. Repercutían en su espíritu, siempre vibrante, las más profundas resonancias cósmicas. Las apariencias del mundo cotidiano, y aun las de la ciencia rigurosa, que cultivaba con fervor, eran para su alma un puro trampolín: lo central iba siendo cada vez más el salto maravilloso...

Su temperamento no era el de un político; pero la desdichada situación de su tierra le llevaba, por un imperativo de ciudadanía y de humanidad, a interesarse activamente por la cosa pública. Con otros entusiastas jóvenes de aquellas admirables tierras, trataba de despertar la conciencia letárgica de su querido pueblo gallego. Actuó, pues, como galleguista, con su espíritu ampliamente liberal y con marcada tendencia socialista.

Su saber era enorme. Pero más todavía que su ciencia—difícilmente igualada en España—era de admirar su espíritu austero y su perfecta bondad. Era uno de los poquísimos jóvenes que en este desventurado país conservaba íntegra la espiritualidad. Su alma efusiva y su vida inmaculada provocaban inmediatamente en quien le trataba el más hondo afecto. Su muerte fué, como su vida, limpia, pulcra, fervorosa...

Los que en España cultivamos la ciencia y vivimos en el espíritu hemos perdido un maestro en el saber y un hermano en el sentir. Ante la desgracia irreparable, inclinémonos respetuosamente con un gesto de íntimo dolor (2).

(1) Esta nota se publica en este mismo número del BOLETÍN.

(2) Este artículo lo publicó el autor, uno de los devotos amigos de Viqueira, primeramente en la *Revista de Pedagogía*, número 35, de donde lo reproducimos, agregando alguna nota complementaria.—(N. de la R.)

PEDAGOGÍA

EL MAESTRO DE ESCUELA

por Rabindranath Tagore (1).

Si 50 años atrás un profeta hubiera venido a decirme que yo discutiría mis ideas sobre educación, habría sorprendido hasta la imaginación de un poeta. Porque supongo que, a lo menos, algunos de vosotros sabéis que desde los 13 años apenas si estuve en una institución de educación, hasta el presente, que tengo hecha mi reputación de poeta y que he sido invitado a pronunciar conferencias. Cuando me creí obligado por el deber a abrir una escuela para niños, no tenía sino poca experiencia de la educación. Quizás esto haya sido una ventaja para mí. Pues que no me sentía encadenado por las doctrinas estrechas y secas de la educación, tuve que hacer mi propia experiencia en los hechos y en los fracasos. Adquirí perfecta conciencia, cuando era joven, de lo que es erróneo en la educación. Esto fué lo que me separó de la escuela y lo que me decidió, cuando era ya viejo, a fundar una institución en la que no se cometieran algunos de esos errores, que me habían hecho sufrir en la niñez.

Cuando tenía alrededor de cinco años y me vi obligado a asistir a la escuela, todo mi corazón se rebeló contra ese ordenamiento, en que faltaba el tinte del color, el interés de la vida; donde las lecciones no tenían relación ninguna con la vida y sus problemas, y al que yo había sido expatriado del paraíso en que nací, donde la Naturaleza se expande llena de belleza; y esto no por ningún crimen, sino por haber nacido ignorante. Me vi expatriado dentro de una jaula donde la educación se impartía de afuera, como se alimenta a los pájaros. Mi corazón sintió toda la indignidad de semejante tratamiento, aunque era todavía joven en aquel momento.

Nuestro sistema de educación se niega

(1) Véase el artículo «La escuela de Rabindranath Tagore», por W. W. Pearson, en el núm. 753 del Boletín (1921).

a admitir que los niños son niños. Los niños son castigados porque no pueden comportarse como la gente madura y tienen la impertinencia de ser fastidiosamente infantiles.

No saben o se niegan a reconocer que tal es la providencia de la propia Naturaleza, y que los niños, con su mente y sus movimientos inquietos, siempre reciben la impresión de los hechos nuevos y tropiezan con conocimientos nuevos. El niño se transforma así en el campo de batalla de la lucha entre el maestro de escuela y la madre Naturaleza.

El maestro de escuela es de opinión que el mejor medio de educar un niño es por la concentración del pensamiento, pero la madre Naturaleza sabe que el medio mejor es la dispersión del pensamiento. Por la extensión de la energía mental, cuando somos niños, conseguimos acopiar los hechos entre sorpresas inesperadas. La sorpresa nos proporciona ese choque necesario para darnos intensamente la conciencia de los hechos de la vida y del mundo. Los hechos deben llegar frescos al niño, para sobrecojer su mente en plena actividad. Tal actividad era considerada intolerable por el maestro de escuela que reinaba en la clase a la cual estaba yo obligado a asistir. El maestro decía que yo tenía que ser pasivo, y mi mente se rebelaba a cada momento, porque la madre Naturaleza me alentaba a no aceptar nunca la tiranía de ese hombre.

Lo que es importante en la vida del niño es la imperiosa demanda del propósito. En la edad adulta, pues hemos hecho de nuestra vida un fardo de propósitos poco definidos, excluimos todos los hechos que no entran en el radio de sus fronteras. Nuestro propósito ocupa toda la atención de la inteligencia en sí misma y nubla la vista clara de la mayor parte de las cosas de nuestro alrededor; construye un cauce angosto para nuestra idea deliberada, que busca su fin por caminos estrechos. El niño, puesto que no tiene objeto consciente de vida fuera de la vida misma, puede ver todas las cosas de su derredor, puede escuchar cada voz, con perfecta libertad de atención, porque no tiene que ejercer la elección

en la adquisición de sus conocimientos. Da rienda suelta sus inquietudes, que conducen a su pensamiento a chocar contra sus experiencias. Como el agua que corre sobre las piedras, se arroja sobre los obstáculos y entre ellos adquiere cada vez mayor velocidad.

Pero el maestro de escuela tiene su propio propósito. Quiere moldear la mente del niño de acuerdo con sus doctrinas hechas, y, en consecuencia, quiere apartar del mundo del niño todo lo que considera que va en contra de sus propósitos. Excluye todo el mundo del color, del movimiento, de la vida, en su plan de educación, y arrebatando a la desgraciada criatura del corazón materno de la Naturaleza, la encierra en su prisión, creyendo, por cierto, que la cárcel es el medio más seguro de hacer progresar la mente del niño. Esto sucede sólo porque él mismo es una persona madura y porque, cuando tiene que educarse a sí mismo, se ve obligado a decidir deliberadamente el curso de su tema y de su materia. Piensa entonces, naturalmente, que, al educar al niño, esa suerte de elección es buena cuando es exclusiva, que los niños deben observar hechos especiales que tienen maneras especiales de percibir los hechos. No comprende que la mente del adulto, en muchos respectos, no sólo difiere, sino que es contraria a la del niño.

Es como si se quisiera obligar a las flores a cumplir la misión del fruto. La flor tiene que esperar sus oportunidades. Tiene que mantener abierto su corazón al sol y a la brisa, tiene que esperar la llegada del insecto en busca de la miel. La flor vive en un mundo de sorpresas, pero el fruto tiene que cerrar su corazón para defender la semilla. Debe proceder de muy diverso modo. Para la flor, la llegada del insecto es el instante supremo; para el fruto, esa invasión es una injuria. La mente del adulto es como una mente en fruto y no tiene ninguna simpatía por la mente en flor. Cree que cerrando la mente del niño al exterior, al corazón de la Naturaleza y al mundo de las sorpresas, le permite alcanzar la verdadera madurez. Esa tiranía de la mente

adulto es la que hace sufrir en todas partes a los niños, y cuando llegué a los 40 años, he creído haber salvado a algunos de ellos, hasta donde estuvo en mi poder, de los errores que comete la gente prudente de edad adulta.

No hay lugar a sorpresas en la escuela; sólo se ve en ella la perfecta simetría que puede haber en la falta de vida. Cada día, exactamente a las 10,30, debéis asistir al minuto exacto, debéis ir a la clase particular para escuchar el mismo tema enseñado por el mismo maestro de aspecto repulsivo. Exactamente a una hora precisa os deja en libertad. Los días de fiesta están señalados en el calendario desde largo tiempo atrás, y todo está ordenado cuidadosa y perfectamente. Esto estaría bien para gente madura, como en el comercio, cuyas oficinas tienen medido el tiempo y la manera de trabajar. Es provechoso para el hombre de negocios el ser constante y puntual en su trabajo y en su rutina. Es hasta agradable cuando se tiene la visión del beneficio al fin del mes; el premio se obtiene cuando se encuentra la ganancia en el valor mercante. Pero el niño no pretende ganancia alguna. Día tras día y mes tras mes va en la rutina, sin saber qué es lo que obtiene con sus sufrimientos sin objeto. Al fin del año llega la época terrible de los exámenes, y con ella viene la injusticia; porque los niños que han estudiado con ahinco y que fracasan en la prueba se ven sin el pago de su trabajo, sin el consuelo del premio. Es una esclavitud cruel que hiera la mente infantil, que desmoraliza, que exige absoluta obediencia a costa de la responsabilidad individual y de la iniciativa inteligente. ¿Tiene, acaso, algún valor real y considerable? Nos salvamos de la dificultad cuando los niños entran, al fin, en esa jaula donde pliegan las inquietas alas que les ha dado la Naturaleza. Y matamos el espíritu de libertad en sus mentes, el espíritu de aventura que todos traemos al mundo, espíritu que cada día busca nuevas experiencias. Esa libertad es absolutamente necesaria para el desarrollo intelectual de la mente tanto como para la naturaleza moral del niño. A veces, la policía tiene

que sustituir a la conciencia, y todo el plan se desmorona. Estamos formando prisioneros para nuestras cárceles e imbéciles para nuestros manicomios. Estamos matando la mente de los niños al quitarles su innata facultad de acopiar hechos por sí mismos, por generalizaciones y análisis, rompiendo las cosas y siendo perversos. Ese espíritu de maldad es uno de los más grandes dones que trae el hijo del hombre al mundo.

Cuando establecí esa escuela tuve la suerte de que se me confiaran los niños desobedientes y díscolos de diferentes partes de la provincia y de sus alrededores. Nuestros padres no acostumbran a enviar sus hijos a colegios de internado, y por ese motivo los niños que llegaron eran los más intratables, de tal modo, que conseguí acaparar precisamente los que provocan más exhortaciones en los libros de las escuelas dominicales

¿Quiénes eran esos niños perversos? Los que tenían cualidades especiales de energía, los que no habían sido todavía sometidos a la pasividad absoluta por la disciplina que domina en la sociedad docente. En consecuencia, se los consideraba incómodos, y sus padres con frecuencia me pedían que los castigara, aunque no hubieran hecho nada malo. Creían que el Código Penal es una especie de medicina amarga para el hígado, y que administrado en dosis regulares, sienta bien para la salud moral de los niños traviesos.

Pero habéis de saber que el vigor y la energía son los más preciados dones de la naturaleza infantil, y siempre hay un antagonismo entre esos dones y el código de la urbanidad en nuestros hogares civilizados. De este eterno conflicto han nacido todo género de aberraciones y de maldades reales, por las represiones innaturales de lo que es natural y bueno en sí mismo.

Nunca usé ninguna coerción ni ningún castigo contra mis discípulos indóciles. Muchos de nosotros creemos que es necesario restringir la libertad como un medio de corregir a los niños indisciplinados. Pero esa misma restricción es la causa de que la naturaleza se altere en el mal. Cuando la

mente y la vida se desarrollan en plena libertad, alcanzan la salud. Adopté, pues, el sistema de cura por la libertad, si puedo llamarlo así. Se permitía que los niños pasearan libres, que treparan a los árboles difíciles y que vinieran con frecuencia a quejarse de sus caídas. Volvían empapados por la lluvia y se les dejaba nadar en la alberca. Por el método propio de la naturaleza se obtuvo la cura de esos niños que se consideraban completamente malos, y cuando retornaban al hogar, sus padres se sorprendían de ver el inmenso cambio operado. La libertad no sólo consiste en la carencia de limitación al espacio y al movimiento. Hay asimismo la falta de restricción de las relaciones humanas, que también es necesaria para los niños. Tienen esa libertad de relaciones con su madre, aunque ésta sea mucho mayor que ellos. Pero con su amor humano, ella concede toda libertad a sus hijos en sus relaciones, no pone obstáculo ninguno a su comunión de corazones, y la madre es casi un camarada para ellos. Ese don de amor que la Naturaleza ha dado a la madre es absolutamente necesario para los niños, porque ese amor es la libertad. Y por eso en aquel Instituto decidí que los jóvenes estudiantes tuvieran libertad de relaciones con sus maestros.

Me hice compañero de mis discípulos; compartí su vida en todo. Cuando había pocos, yo era su único maestro y, sin embargo, no les imponía la diferencia de edad que nos separaba. Encontraron el espíritu del hogar en esa casa. ¿Qué es el espíritu del hogar? Es la confianza natural del niño con sus hermanos y con su familia, y así, en esa atmósfera, el corazón halla espacio donde explayarse.

Muchos maestros no saben que para enseñar a los niños hay que tratarlos como a niños. Desgraciadamente, el maestro de escuela está absorto en la conciencia de su dignidad como persona madura y como hombre ilustrado, y, por consiguiente, trata de cargar a los niños con sus actitudes de persona madura y sus maneras ilustradas, lo que hiere la inteligencia de los discípulos sin necesidad. Y procuro hacerles

comprender que, a pesar de nuestra diferencia de edad, como viajeros amigos, recorreremos el mismo camino juntos, viejos y jóvenes, hacia el mismo destino. No es que hayamos alcanzado ese fin, y ellos aun se encuentran lejos en su busca. Esa inmensidad de diferencia es cosa pesada y difícil. No debe permitirse nunca que tal idea labre la inteligencia de los niños.

Hay una falta de libertad extraña en nuestras instituciones educativas. Esas instituciones son completas y parecen jaulas. Se han hecho con barrotes de hierro, construídas con destreza, y los niños, como pájaros prisioneros, sólo tienen que ser colocados dentro de ellas. Pero desearía que los niños llegaran a encontrar que no es su jaula, sino su nido; es decir, que ellos también tienen que participar en su construcción. Así sería nuestra obra común, no sólo de los maestros, no sólo de los organizadores, sino también de los estudiantes. Los niños han de dar parte de su vida para construirla y han de sentir que viven en un mundo que es su propia creación, y ésta es la mejor libertad que puede tener el hombre. Si vivimos en un orden que no es el propio nuestro, sino que ha sido fijado por otro, por sabio que fuera, no será para nosotros un mundo real de libertad. Porque nuestra inteligencia creadora anhela imprimir su propia expresión al construir su mundo. He deseado proporcionar esa satisfacción a mis discípulos y ponerlos en libertad de proceder en sus cosas hasta el extremo posible. He insistido en inculcarles la idea de que esa escuela no es mía, sino suya; que la escuela no estaba concluída, que necesitaba su cooperación para completarla. Habían venido a aprender, lo que es materia de colaboración con su maestro. No es obligación, sino colaboración. Y creo que los estudiantes en mi institución lo comprendieron, y porque lo comprendieron nació en ellos un intenso cariño por el instituto, al que siempre volvían cada vez que encontraban ocasión después de haberlo dejado.

He de señalar estos dos hechos importantes: Los pájaros, los animales y los hombres han nacido con una inteligencia activa

que busca su libertad. Esa actividad que traen consigo busca su mundo de libertad para su propia educación. También tienen ellos su actividad de sentimientos que tiende a la libertad en las relaciones naturales de simpatía. Tienen igualmente su actividad de alma que trata de encontrar la ocasión de crear el mundo para sí misma, mundo de libertad. Estos son los tres hechos que debemos recordar en nuestros esfuerzos para educar a los niños. Este entendimiento activo no debe contrariarse por la constante imposición exterior; ese sentimiento activo no debe restringirse con las obstrucciones antipáticas en las afinidades; y la voluntad creadora activa no debe dejarse que degenera en la pasividad por el deseo de la oportunidad. De tal modo, en mi institución he tratado de hacer provisiones para estos tres aspectos de la libertad: la libertad de inteligencia, la libertad de sentimientos y la libertad de voluntad. Tengo profundamente arraigada la convicción de que sólo por la libertad el hombre puede alcanzar su completo desarrollo, y cuando restringimos esa libertad, significa que abrigamos algún propósito determinado que queremos imponer al niño, y no recordamos el propósito de la Naturaleza, de dar al niño todo su crecimiento. Cuando deseamos obtener más hojas del árbol, tratamos de cultivarlo de modo que se le prive de su vigor para producir flores y frutos, y entonces toda su energía puede utilizarse en la producción de hojas, pero tal no es la vida completa del árbol. Si tenemos un propósito manifiesto en nuestras instituciones educativas—que han de producirse con los niños hombres patriotas, hombres prácticos, soldados, banqueros—, sería necesario entonces ponerlos bajo el engranaje mecánico de la obediencia y de la disciplina; pero ésa no es la plenitud de la vida ni la plenitud de la Humanidad. El que sabe que el propósito de la Naturaleza es hacer del niño un hombre completo cuando crezca, completo en todos sus aspectos, mentalmente, y con mayor especialidad, espiritualmente, el que comprende esto coloca al niño en la atmósfera de libertad. Desgraciadamente, tenemos la debilidad huma-

na, tenemos nuestro amor al poder, y algunos maestros, muchos maestros de escuela, tienen ese amor innato a la autoridad de sí mismos, y tienen ese campo preparado para ejercitarla sobre los miserables niños.

He señalado este hecho: que los maestros que se jactan de su disciplina han nacido tiranos, como muchos hombres, y para dar suelta a sus innatos sentimientos de tiranía, usan a esos niños desvalidos y les imponen su código de comportamiento. Tratan de triturar sus mentes con trabajos sin interés, con tareas mecánicas, que destruyen el entendimiento y la frescura de la inteligencia. Imponen toda clase de torturas, porque esos tiranos se complacen a la vista del dolor, y nunca pueden alcanzar tan ancho campo para ejercerlo como en sus posesiones escolares. Por lo tanto, con mucha frecuencia los tiranos materiales se hacen maestros de escuela, y es una desgracia para los niños. No sólo hay esto, sino que también este hecho origina los más grandes perjuicios a la Humanidad. Esa gente que por su vocación debería ser verdugo, guardia de cárceles o algo por el estilo, cae no se sabe cómo en su obra en calidad de maestro de escuela, y por esa aberración, los pobres niños sufren. Es preciso un inmenso acopio de simpatía, de comprensión y de imaginación para criar y educar a los niños. No nacen ni se cultivan por diversión; no son osos que bailan, ni monos. Son seres humanos que llevan en sí el tesoro de sus mentes y de sus espíritus. Y esa obra no debe dejarse nunca en manos de los que no tienen imaginación ni simpatía verdadera por los niños, de los que no pueden ser niños. El que ha perdido el niño en sí mismo es absolutamente incapaz para la gran obra de educar a los hijos de los hombres.

Por desgracia para mí, la lengua que uso no es vuestra ni mía, y nos toma largo tiempo. No puedo entrar en detalles sobre mi sistema y mi manera de educar por esta dificultad. Pero os he dado los principios generales de la educación, que reputo verdaderos, y que son éstos: Dios mismo halló su propia libertad en su creación, y por eso

su naturaleza se complugo; de igual modo los seres humanos tienen que crear su propio mundo para alcanzar su libertad. Y para ello deben prepararse, no para ser soldados, no para ser empleados de Banco, no para ser comerciantes, sino para ser creadores de sus propios mundos y de sus propios destinos. Y para esto tienen que gozar de todas sus facultades completamente desarrolladas en una atmósfera de libertad. Los que sólo creemos en la educación de los libros torturamos la inteligencia de esos niños, que tienen sus cualidades naturales para instruirse solos en su propia obra y en su observación directa. Los obligamos a aceptar las lecciones de los libros y, al hacerlo, destruimos su facultad de crear su propio mundo. Es lo que está ocurriendo con la mayor parte de los niños. Les imponemos nuestras ideas y también las ideas que son para nosotros de segunda mano. Tomamos nuestras lecciones de pedagogía en cualquier escuela y creemos que ellas representan el más alto grado de la sabiduría que podemos alcanzar, y que debemos imponer esa pedagogía muerta sobre las mentes vivas de los niños. Vemos que el propósito de Dios ha sido crear nuestro mundo cuando encontramos que, como los niños, tenemos cada cual su mundo aparte, y nos complacemos en ese juego cuando con fútiles materiales damos expresión a nuestra imaginación. Esto es de más valor para nosotros, como niños, que el oro, el dinero y cualquier otra cosa. La misma cosa es verdad en relación con todo individuo humano. Olvidamos ese valor de la facultad creadora individual, porque nuestra mente se obsesiona con el valor artificial que domina en la sociedad a causa de la valuación dada por otros pueblos que tienen una manera particular de vivir y un estilo particular de decencia. Nos obligamos nosotros mismo a aceptar esa imposición y destruimos la más preciosa cualidad que Dios nos ha dado, la facultad creadora que nos proviene de su propia naturaleza. El es creador, y como sus hijos, nosotros los hombres también somos creadores. Pero esto va contra el propósito del tirano, del maestro de escuela, de la

administración educadora de la mayoría de los Gobiernos, que desean que los niños crezcan conforme el patrón que han establecido para ellos mismos (1).

EL JARDÍN BOTÁNICO DE UNA ESCUELA INGLESA

por Dolores Cebrián,

Profesora en la Escuela Normal de Maestras de Madrid.

El *Nature Study*, en Inglaterra, representa una peculiar modalidad, una corriente perfectamente distinta, dentro del dominio de las Ciencias naturales. El mero conocimiento de seres, catalogados o desarticulados de los medios en que se dan y con los cuales se relacionan, no constituye ese estudio. Su atención se dirige al ambiente natural de los seres y a los seres mismos, formando un todo con él, palpitante de realidad y de vida.

«Libros y láminas ocupan su lugar, dice Sir George Kekewich, primer Presidente de la *School Nature Study Union*, que ahora celebra su 21 aniversario; pero el verdadero estudio de la Naturaleza debe depender del contacto con la *vida* y con los *seres vivos*.»

Es una forma científica, educativa y estética de manifestar el hondo amor a la Naturaleza que se encuentra en el alma inglesa y que tiene tan múltiples manifestaciones. Es genuina expresión del pueblo de los grandes viajes, las excursiones y la vida en pleno campo, del pueblo que construye *santuarios de pájaros* en sus parques, que envía cartas a los grandes periódicos londinenses cuando oye cantar un ruiseñor en la enramada, o que ofrece kilogramos de hielo al Jardín Zoológico, para mitigar los sufrimientos que el calor pudiera hacer sentir a los osos blancos. El amor a la Naturaleza, manifiesto en Inglaterra, les lleva a su estudio, y el respeto hacia todos sus seres les encamina a conocerlos sin destruirlos, en un ambiente de sinceridad y de ternura muy propio

(1) De la primera colaboración del autor en *La Nación*, de Buenos Aires, noviembre de 1924.

para que sea dable encontrarlo en aquel medio tan dotado de condiciones para ello.

Interesándome esta corriente en general, y especialmente dentro del dominio de la Botánica, busqué presentación, que me fué amablemente facilitada, para visitar el Jardín Botánico de *James Allen's Girls' School*, el cual, según mis noticias, era un tipo altamente representativo dentro de esta misma orientación.

La escuela se halla situada en las afueras y al sur de Londres, en Dulwich, en medio de encantadoras casas ocultas entre frondosos huertos y jardines. Aunque en ella hay niñas pertenecientes al grado elemental, su carácter dominante es el de escuela secundaria (*secondary school*), con alumnas hasta de 19 años. No es un centro especializado en Horticultura ni en Jardinería; pero es, sin duda, una de las más interesantes experiencias que pueden verse para el estudio de las plantas en una combinación feliz de laboratorio experimental y conocimiento directo de las especies vegetales, juntamente con los problemas reales que su cultivo y adaptación suscita.

La Directora de la Sección de Ciencias, Doctora Clarke, profesora a la vez de Botánica y creadora del jardín, define así su tendencia: «Nuestro principal objeto, al formar el jardín, ha sido hacer la enseñanza de la Botánica completamente práctica, por la estrecha asociación del trabajo dentro de la clase y fuera de ella. Desde muy al principio abandonamos el uso de los textos: las alumnas aprenden a hacer el suyo propio. Estudian la estructura de las plantas en los ejemplares recién cogidos, y por medio de experimentos, adquieren el conocimiento de las mismas como una cosa viva. Reunen sus resultados en un cuaderno de notas, que guardan y se llevan cuando salen de la escuela, ilustrando estos libros con sus propios dibujos. Los resultados obtenidos por cada alumna son recibidos y registrados. Las conclusiones se deducen de los datos aportados por todas las alumnas de la clase. Si algunos resultados se hallan en oposición con los de la mayoría, no se pasa sin que sean cuidado-

samente examinados, y las mismas alumnas son inducidas a sugerir posibles explicaciones de las discrepancias.

»Por este método, no solamente aprenden Botánica, sino que reciben un entrenamiento en las manipulaciones, en la reunión de observaciones, en la comparación de los resultados obtenidos por unas con los resultados obtenidos por otras y en sacar conclusiones de un gran número de hechos.

»El jardín ha sido de gran ayuda para el desarrollo de este método, que permite estudiar la Botánica por medio de la observación directa y de la experimentación. De hecho, ha sido nuestro laboratorio al aire libre (o de puertas afuera, como traduciríamos literalmente).»

El plan de enseñanza, la idea pedagógica, está claramente condensada en las palabras de la Directora; veamos ahora qué es, cómo se ha creado y se mantiene este jardín tan campestre y tan laboratorio.

Empezó a formarse en 1896, siendo, según dice la Doctora Clarke, el primero perteneciente a una escuela secundaria inglesa, que se encomendó al cuidado de las alumnas, no para adquirir conocimientos de Horticultura, sino para el estudio de la Botánica. Desde entonces, continuas adiciones y trabajo incesante y asiduo han hecho de este jardín una representación abreviada de los caracteres más interesantes de la vegetación espontánea.

De la gran extensión que cubre el edificio-escuela y sus jardines (aproximadamente 23.300 m² en números redondos), la mayor parte la ocupan los campos de juego y las construcciones, y otra más pequeña, los cultivos. La extensión que éstos ocupaban hasta 1912 era de medio *acre*, agregándosele, a partir de esa fecha, *un acre más*, es decir, 1,5 acres (6.070,5 m²). Los primeros cultivos que se establecieron fueron: cuadros para experimentos de fotosíntesis y para experiencias de polinización artificial; plantas trepadoras; cuadros con plantas típicas de los diferentes órdenes botánicos; cultivo de hortalizas; asociaciones de plantas características de diferentes suelos y altitudes, como las de

suelos calcáreos, las de tierras altas, de playas pedregosas, dunas, marismas saladas, etc.; una pequeña porción de bosque y un camino con las plantas más corrientes de su suelo y bordes.

La sola enumeración de los trozos cultivados demuestra la idea seguida en la formación del jardín. Se quiere estudiar la Naturaleza en sus bellas flores sencillas, conocer científicamente sus procesos vitales y las relaciones con el mundo que las rodea. El laboratorio completa la enseñanza. Como dice la Directora de estos estudios, «con frecuencia, los experimentos eran realmente investigaciones, pues en algunos casos, ni la profesora ni las alumnas conocían de antemano cuál podría ser el resultado». Ejemplo admirable de colaboración con el discípulo y de sinceridad en la enseñanza.

Una nota interesante y típica la da el cultivo de pequeños trozos de huerta, cada uno de ellos atendido por dos alumnas. «Pensábamos—dice la propia organizadora—desde hacía tiempo que la gente que vive en las ciudades debe tener algún conocimiento del cultivo de vegetales, y consecuentemente empezamos a hacerlo desde 1902.» Este cultivo tiene aplicación práctica, puesto que las hortalizas producidas se utilizan en la cocina del mismo colegio, y algunas otras se venden a las familias de las niñas que tienen gusto en ello; con lo cual, no sólo no produce gasto, sino que acusa un pequeño beneficio.

No sería imposible de imitar este ejemplo en algunos de los pocos colegios españoles que tengan la fortuna de poseer un trozo de campo.

Del celo, la actividad y la constancia desarrollados en la formación de este jardín dan idea los siguientes datos. Toda la obra realizada en él, excepto los primeros y más duros trabajos de planeamiento y preparación del terreno, han sido y son hechos por las alumnas en los 40 minutos semanales que cada una de las estudiantes de Botánica dedica al cultivo del jardín. Algunas de ellas trabajan voluntariamente en horas libres, en los tiempos de recreo y hasta en las vacaciones oficiales, sobre

todo en la primavera y verano. El número de alumnas que cuidaban del jardín era de 160 en 1912.

Antes de esta fecha sólo recibió el colegio dos donativos, de diez libras cada uno, dedicados al jardín, y las profesoras, las antiguas alumnas y las niñas compraron plantas y árboles cuando el dinero no era suficiente para su adquisición.

La perseverancia de las principiantes en el estudio de las plantas se puso a prueba en la apertura de un rústico camino de cien pies de largo por ocho de ancho, con piso de césped, cuneta llena de flores y setos de arbustos bordeándole. El trabajo prosiguió constante hasta 1913, en que el camino medía 159 pies de longitud, y las pequeñas obreras pudieron recrearse al fin con las setenta especies que le decoraban, y que por turno en las diferentes estaciones, lucían las primaveras y las violetas, los aros salvajes, el espino en flor, las digitales y las rosas silvestres, para mostrar después en otoño frutos decorativos y brillantes.

El Board of Education, después de enviar una inspección al jardín, y en vista de la utilidad e interés de su obra, prometió en 1912 una subvención anual, que duraría por lo menos tres años, con lo cual podría el jardín aumentar su área para satisfacer las necesidades sentidas.

El Consejo de la escuela adquirió un cercano terreno, que unió al campo escolar, y se establecieron nuevos cultivos y ampliación de los existentes.

Un estanque para plantas acuáticas. Plantas en terrenos inundables. Una turbera. Veintisiete cuarteles para hortalizas, polinización y órdenes botánicos. Una extensión mayor para plantas de alturas. Un bosque más grande que el que ya existía.

Sería interesantísimo poder entrar en detalles acerca de la creación artificial de todos estos medios naturales, muchos de cuyos procesos son difíciles y requieren una constancia verdaderamente inglesa (1). Baste decir que algunas tierras, por ejemplo, las pantanosas y saladas, fueron tras-

portadas desde sitio lejano en ferrocarril y trasladadas en carretas a la escuela. También tuvieron que trasportar la arena de las dunas desde la costa, y el suelo especial para las plantas de terrenos altos. La dificultad de adaptar al jardín los brezos y los helechos fué grande, y para estos últimos hubo que llevar cada planta, por consejo de un técnico, con ¡una yarda de suelo! Sólo así se consiguió verlos crecer en el pequeño bosque. La creación de éste requirió trabajos profundos de desfonde y volteo del terreno, elección de árboles (*Quercus Robur*, *Quercus Pedunculata*, como árboles dominantes), selección de ejemplares de dos a tres pies de altura y el concurso de un experto arboricultor para plantarlos.

783 robles y 61 fresnos fueron plantados de primer momento, y casi todos continúan creciendo. Lentamente, y sobre estos dos tipos fundamentales de árboles, fueron añadiéndose otros, agregándoseles arbustos, pequeñas plantas, y así, el día que tuve el gusto de visitar el jardín, disfruté de la sombra del pequeño bosque, en el que crecen anémonas, violetas y azules campánulas.

Mientras admiraba la inteligencia y constancia desplegada desde 1896 en la creación de este natural Jardín Botánico, se me ocurría una objeción: ¿No sería mejor, por medio de excursiones, ir a buscar las plantas en su propio medio, en lugar de crearlo? No cabe duda que una duna a la orilla del mar, con la gran extensión marina a la vista y la brisa salada impregnando todos nuestros sentidos, como impregna la vida de las pequeñas plantas que allí crecen, tiene una fuerza insuperable. Yo hablé en este sentido a una de las profesoras que nos acompañaban. Esta nos dijo que no es tan fácil llevar a las niñas de una gran ciudad a todos los medios interesantes para estudiar la asociación de los vegetales y el suelo, y que, además, el deseo de enriquecer su propio jardín las llevaba a realizar excursiones en busca de nuevas plantas que agregarle. Así, el jardín y la excursión se completaban. Por otra parte, el laboratorio, con sus experiencias, da a estos cono-

(1) Véase *The Botany Gardens of the James Allen's Girls' School, Dulwich*.—Board of Education.—Educational Pamphlets, núm. 41.

cimientos un aspecto mas interesante, diferenciándolos de la mera recolección sistemática.

La visita a este jardín me ha proporcionado la ocasión de conocer un tipo bien interesante y diferente de los demás que conocía. Un jardín cultivado, pero sin las flores usuales de los catálogos de jardinería: hermoso y sencillo, con una sencillez que oculta tesoros de conocimientos y de actividad; de ese tesoro admirable que no decae año tras año, hasta ver realizada su obra.

Hoy día, este jardín se cita como ejemplo, en su tipo, por el Board of Education, y, seguramente, otras muchas escuelas lo seguirán.

¿Por qué no habríamos de seguirlo también nosotros? ¿Cuándo veremos al lado de cada escuela, como elemento indispensable para la educación de los niños y de los jóvenes, ese pedazo de tierra, de campo, que hará sentir para siempre al hombre el amor a la Naturaleza y el interés por todo lo que de ella procede?

Nosotros, en nuestra hermosa tierra, tenemos también dunas con clavellinas silvestres, y caminos con olorosas rosas salvajes, y alturas con retamas doradas, y montes con brezos; tenemos también almas jóvenes que cultivar, y unos y otras están esperando los nuevos jardines.

LAS BASES MÉDICO-SOCIALES DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL (1)

por Renato Laufer,
Médico Inspector Escolar.

(Conclusión.)

II

La profesión.

Conocer la profesión es conocerla: 1.º, desde el punto de vista económico (estado del mercado, probabilidades de desarrollo, mercados de consumo, o de empleo, desocupación, condiciones y duración del aprendizaje, salario, posibilidades de me-

jorar de situación); 2.º, desde el punto de vista técnico (herramientaje y métodos de trabajo, su transformación); 3.º, desde el punto de vista de las aptitudes físicas, psíquicas o morales para el ejercicio de la profesión y los modos de resistencia que reclama; 4.º, desde el punto de vista de los inconvenientes posibles (enfermedades profesionales, fatiga, *surmenage*, accidentes, etc.).

El estado del mercado del trabajo corresponde a las instituciones de colocación y para prevenir la desocupación, según el voto del Congreso internacional de orientación profesional, celebrado en Barcelona en 1921. Gran número de informaciones concernientes a las profesiones (aptitudes exigidas, demanda, salario, etc.) fueron reunidas en forma de monografías (Boletines de patronatos de aprendices, Rosa de los oficios por el Sr. Mauvezin, monografías de centros de orientación). En el Extranjero, sobre todo en Norte América, se han publicado también numerosas monografías. Será preciso, naturalmente, que sean puestas al día, según el estado del mercado y la evolución de los medios de fabricación, y que sean distribuidas a los niños que van a dejar la escuela. Veríamos con agrado que figuraran en ellas consejos sobre la higiene y la profilaxia relativas a cada profesión.

El lugar que corresponde a la medicina social en ese nuevo capítulo no es menor que el que ocupaba en el precedente.

a) Desde el punto de vista económico, el salario, ¿no depende, por una parte, del rendimiento, y, por consiguiente, de la salud del obrero, y por la otra, no es la condición de un mínimo de bienestar y de alimentación suficiente que mantengan esa salud y faciliten ese rendimiento?

En razón, justamente, de que el salario debe ser para el trabajador un estímulo, diversas fábricas, sobre todo norteamericanas, que practican el sistema Taylor acuerdan primas o sobresueldos a los obreros cuyo trabajo supera a una base de rendimiento fijada por la experiencia. Es equitativo, en efecto, que habiendo aumentado los beneficios de la empresa por un esfuer-

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

zo suplementario del obrero, ese esfuerzo sea remunerado. Pero es preciso que la base de tarea sea establecida con cuidado y que la prima suplementaria no sea una prima de *surmenage*; el organismo no está indemne de la fatiga por exceso de trabajo, aunque aproveche de una alimentación más rica.

Este sistema de sobresueldos, a los cuales podrían agregarse, como en algunas industrias, primas por calidad de trabajo, de economía de materias primas, de asiduidad y de antigüedad, realizaría una forma legítima de participación en los beneficios. Otra forma de participación preconizada en la Asociación que se creó en Francia para el estudio de esta cuestión reside en el empleo de una parte de esos beneficios en la creación de obras de higiene social y profesional: los directores de empresas y los obreros hallarían en ella una ventaja común en la preservación de la salud y de la energía productiva.

b) En lo que concierne a las transformaciones del instrumental y de los métodos de trabajo, diremos que modifican las condiciones de adaptación del obrero. Es preciso no olvidar, cuando se trata de máquinas y de producción, al hombre de que éstas dependen. Cuando Taylor, que era ingeniero, comenzó hacia 1880 sus famosas investigaciones, que condujeron a un acrecentamiento enorme de la producción por una nueva organización del trabajo y una selección excesivamente rigurosa de los obreros y de los salarios elevados, declaró no haber hallado, en los trabajos científicos anteriores, ningún procedimiento de evaluación de la fatiga; pero más tarde, Marey, y Chauveau sobre todo, y los fisiólogos, entre los cuales podemos citar en primera fila a Ch. Richet, Langlois, Imbert, Amar, etc., se dedicaron al estudio del motor humano, y se puede decir que actualmente se conocen numerosos e importantes resultados. Los experimentos realizados presentan un inmenso interés, precisamente en cuanto estudian la herramienta en relación con las aptitudes que exige su empleo y la fatiga que produce. Por vía de consecuencia sugieren las mo-

dificaciones del instrumental o del método de trabajo más favorables. Una de las conclusiones más generales que se desprenden de esos experimentos es la de que la fatiga constituye la base de apreciación de las diversas profesiones, y, diríamos, su medida común, y, además, que esta fatiga no puede ser juzgada a simple vista, sino por procedimientos científicos.

Hemos hecho investigaciones para determinar las fronteras entre la fatiga, que es un estado fisiológico, y el *surmenage*, que es una perturbación patológica, de curación lenta: uno de los elementos de esa determinación consiste en la mayor lentitud de la función eliminadora del riñón (verificada, sobre todo, por la eliminación del azul de metileno).

El reproche que se ha dirigido al sistema Taylor es el de que no nos advierte sobre la fatiga producida y de constituir una amenaza de agotamiento para aquellos que no son excepcionalmente resistentes, con lo que se aleja brutalmente a los trabajadores de una tarea deliberadamente convertida en ruda por los altos salarios. Semejante método no puede satisfacer a los que encaran desde el punto de vista social el problema del trabajo. Se debe dirigir a los individuos hacia las profesiones que convienen mejor a sus aptitudes, asegurando a éstas su rendimiento máximo, pero sin superar sus límites. La diversidad de las tareas en un mismo oficio, o en un mismo grupo de oficios, favorece esa selección de aptitudes. Un lugar para cada uno, y cada uno en su lugar, es la fórmula que conviene realizar.

Por otra parte, se puede concebir perfectamente una organización en que, como en el tailorismo, todo despilfarro de tiempo esté proscrito, y, al mismo tiempo, se evite el *surmenage*. Un ejemplo, entre otros: sabemos, por numerosas cifras concordantes, que los accidentes del trabajo aumentan con la fatiga; un pequeño período de descanso en la mañana y en la tarde reduce el número de los accidentes.

c) Determinación de las aptitudes. Aparte de la aplicación de los resultados de experimentos fisiológicos y de la inves-

tigación del *surmenage*, ¿cuál es el papel del médico en la determinación de las aptitudes? Hemos apreciado la amplitud que puede alcanzar la morbosidad escolar; podemos agregar cifras de alteraciones que no hemos hecho más que señalar: la escoliosis, por ejemplo, que aparece entre los 10 y los 15 años, y principalmente en las niñas, puede, según su grado y los grupos escolares, alcanzar desde el 30 por 100 (Dufestel) hasta el 74 por 100 (Gourdon). Radziejewski ha establecido que de 2.000 niños examinados, el 60 por 100, por lo menos, no eran aptos para dedicarse a la carrera que de antemano habían elegido, a causa de defectos de la vista (acuidad visual o defecto del sentido de los colores). Las sorderas parciales, que, por lo común pasan inadvertidas, alcanzan al 17 por 100 de los alumnos de las escuelas de Burdeos, según Moure, y al 22 por 100 en París, según Gellé; por lo demás, estos dos autores han insistido en que, advertidas y tratadas a tiempo, más de las dos terceras partes de las sorderas habrían podido ser curadas rápidamente.

Dejando de lado la morbosidad, es preciso considerar que antes de llegar a la adolescencia, es decir, antes de adquirir su tipo definitivo, el niño atraviesa el período más delicado de su existencia, la pubertad, acompañado por transformaciones físicas y psíquicas intensas. El organismo presenta entonces una gran analogía con el de los adultos en estado de decadencia y padece las mismas defectuosidades. Según Maggiora, Binet y Vaschide, y, según nuestras propias investigaciones, la fatiga se produce más rápidamente en el niño que en el adolescente, y en el adolescente, más pronto que en el adulto. Estamos, pues, frente a un período en que la actividad debe ser, por decirlo así, medida, porque la fatiga se convierte fácilmente en *surmenage*, y las irritaciones pueden tener su repercusión en la estructura definitiva del cuerpo. Es sabido también que este período es, para los tuberculosos, muy difícil de franquear.

Limitémonos a mencionar la influencia de diversas condiciones sociales (raza,

ambiente, condiciones económicas, exceso de personas que habitan una casa), así como la de la herencia y los antecedentes morbosos sobre el peso, la talla, el desarrollo torácico, las dimensiones cefálicas, la fuerza muscular, la resistencia a la fatiga; pero en la pubertad, esas influencias son todavía más sensibles.

En la evolución psíquica, todo ocurre, según Claparède, como si el crecimiento en talla—que es el que merece principal consideración—ejerciera una acción depresiva sobre las funciones mentales. Pero una vez terminado el impulso del crecimiento, los individuos físicamente más desarrollados son también los que poseen las aptitudes intelectuales más sólidas. Sin embargo, no es ésta una regla absoluta, y las relaciones entre el estado físico y el intelectual pueden ser más relajadas. Conviene siempre estudiar uno y otro.

Es preciso no exigir a los niños durante este período un esfuerzo intelectual exagerado, so pena de que se produzcan perturbaciones serias. Por lo demás, en los nerviosos predispuestos por herencia, sobre todo en las niñas, las perturbaciones psíquicas son frecuentes. Las aptitudes psicofisiológicas deben ser examinadas antes y después de la pubertad, considerando el retardo o el refuerzo que pueden presentar después de ese período.

Sentado esto, consideraremos los exámenes de aptitudes a que deben ser sometidos los candidatos a una profesión: examen antropométrico y morfológico, fisiológico y patológico. No podemos pasar revista aquí al conjunto de los procedimientos empleados; estudiemos su valor.

Ante todo, las diversas medidas del cuerpo (peso, talla, perímetros, etc.), tomadas aisladamente, no tienen sino un valor relativo. Desde el punto de vista en que nos colocamos, las relaciones numéricas a escoger, según los casos (índice de robustez, de Pignet, relación de Manouvrier, de Mayet, etc.), ofrecen mayor interés, no para clasificar a los sujetos, sino para proporcionarnos información exacta sobre el desarrollo corporal. Si uno presenta un índice de 15 y el otro de 20, no

se puede llegar a la conclusión de que el segundo será profesionalmente mejor que el primero. Los índices superiores demostrarán que aquellos que los poseen son físicamente robustos, pero nada más ni menos; los índices inferiores despertarán la atención y reclamarán el examen patológico. En fin, los índices comparados en el mismo sujeto permitirán apreciar su evolución corporal.

Se debe hacer una mención especial de los coeficientes de Spehl y de Polidisi, que permiten juzgar numéricamente del valor físico en correlación con el funcionamiento de los órganos de la respiración, y por consiguiente, el grado de insuficiencia respiratoria y de resistencia física a la tuberculosis. Se obtienen así indicaciones diagnósticas para distinguir los «falsos tuberculosos» de los tuberculosos «prepulmonares», y aun indicaciones pronósticas.

El método antropométrico de Paul Godin, que se podría llamar antropometría analítica, permite obtener la edad orgánica con referencia a la cronológica y saber si tal o cual sistema orgánico o funcional ha llegado al grado de desarrollo deseado.

La morfología puede también, por una parte, ser contada en la determinación de las aptitudes; no pensamos sólo en la morfología dinámica, que ha distinguido los cuatro tipos muchas veces descritos (Sigaud, Thooris, etc.): tipos respiratorio, digestivo, muscular y tipo nervioso, del que se ha desprendido el tipo cerebral, tipos que presentan, cada uno, caracteres particulares, que los hacen más aptos a un género de trabajo. Recordemos que Félix Renault ha descrito también los tipos longiformes y latiformes, dotados, el primero, para los ejercicios de agilidad, de habilidad manual, y el segundo, para los ejercicios de fuerza y las tareas rudas.

Sin duda no habría que prescribir a uno de esos tipos, al nervioso, por ejemplo, el régimen de trabajo y de alimentación que conviene al digestivo; sufrirían la salud y el rendimiento. En realidad, sobre todo en los jóvenes, los tipos no están definidos. Pero si se estudia, por otra parte, las principales palancas humanas puestas en mo-

vimiento en tal o cual categoría de trabajos (promedios de longitud de los dedos y de los brazos de las buenas telefonistas, de los buenos pavimentadores, diámetros longitudinales con relación a los diámetros antero posteriores y transversales de los obreros que dan un rendimiento óptimo), ¿por qué esas medidas no servirían para guiar en la elección de una profesión? El organismo humano no es sólo una máquina térmica, es también una asociación de palancas, y las mismas leyes se aplican a las palancas y a la máquina humana. ¿No sabemos que para una profesión determinada es preferible una talla dada y para otras determinada envergadura de los brazos, etcétera? No perdamos de vista la importancia de las «acomodaciones y de las suplencias» (Manouvrier), y, por tanto, no acordemos a la morfología sino su valor de indicación.

El examen fisiológico aporta mayor precisión; concierne a las diversas funciones: respiratoria, circulatoria, muscular, renal, nutrición general e intercambios gaseosos, y en fin, funciones del sistema nervioso, comprendiendo el simpático; se deben agregar las funciones sensoriales y otras funciones delicadas; de destreza, de movilidad, por ejemplo.

Para la apreciación de las funciones respiratoria y muscular, utilizamos los métodos de fondo, independientemente de los coeficientes de que hemos hablado: capacidades respiratorias de dos a tres litros pueden concordar con una resistencia considerable a la fatiga de la respiración, mientras que capacidades mayores pueden no permitir esfuerzos prolongados. Del mismo modo, una sola contracción en el dinamómetro no tiene gran significado. Se puede hacer respirar diez veces seguidas al sujeto en un espirómetro, es preciso que el total sea normal (medida del aire corriente). Igualmente hemos hecho ejecutar, según la edad, tres a cinco espiraciones máximas en el espirómetro, con un minuto de intervalo entre cada una. El método de la exhalación respiratoria máxima, de Pech, con su máscara manométrica, presta igualmente grandes servicios.

Desde el punto de vista muscular, hemos hecho ejecutar, ya una serie de contracciones máximas sucesivas, como las que se obtienen con el ergógrafo, ya contracciones sostenidas con intervalos iguales de descanso. Aunque los movimientos profesionales son, en general, complejos, se pueden realizar esas investigaciones sobre las principales masas musculares puestas en juego en la profesión prevista.

Pero una necesidad en la que no se piensa bastante es la de la solidaridad de los diferentes sistemas y órganos entre sí, especialmente de los pulmones y del corazón. En efecto, entre la frecuencia de la respiración y la velocidad de las contracciones cardíacas, debe existir un acuerdo, que el médico comprobará o realizará por la reeducación; del mismo modo, los movimientos respiratorios y cardíacos deben ser adaptados al esfuerzo muscular; si no se asegura esta solidaridad, no se obtendrá ninguna actividad normal.

En las investigaciones profesionales que hemos señalado, se ha utilizado el método gráfico y el análisis de los cambios gaseosos.

En cuanto al trabajo mental, digamos que forma con el trabajo físico dos componentes inseparables; ya domina una, ya la otra. Desde el punto de vista mental, como desde el punto de vista físico, las cuestiones siguientes deben ser resueltas prácticamente: conocidas las aptitudes exigidas por la profesión y los gustos del niño, ¿presenta éste contraindicaciones para el ejercicio de esa profesión? ¿Presenta contraindicaciones que puedan ser corregidas? ¿Aptitudes positivas?

Hemos visto la parte preponderante que acordamos a la escuela en el conocimiento del niño. Según nosotros, la investigación experimental de las aptitudes psíquicas, después de la escuela —por los métodos psicométricos: tiempo de reacción, estesiometría, etc., y por los *tests* mentales—, no debe servir sino de coadyuvante para llevar más lejos, si corresponde, el análisis en vista de la profesión elegida. El consejero de vocación deberá, pues, conocer la capacidad de resistencia y la

fatigabilidad mental de los sujetos. Determinará cuáles son más aptos para los trabajos monótonos y rápidos y los que están mejor dotados para el trabajo variado o complejo; distinguirá, por una parte, la inteligencia general; por la otra, las aptitudes especiales. Es sabido que la inteligencia general es el gran agente de adaptación al trabajo; domina, a menudo, sobre las aptitudes particulares. Pero será preciso que las monografías profesionales nos indiquen la jerarquía de las aptitudes, correspondientes a la jerarquía de las atribuciones en una fábrica, un taller o un oficio cualquiera. Así, como lo ha demostrado Waxweiler en la vasta encuesta que emprendió sobre el trabajo obrero, existe una verdadera jerarquía profesional, cada uno de cuyos grados corresponde al ejercicio de una atención más precisa.

En el dominio de la inteligencia general hacemos entrar igualmente una cultura técnica que comporta el conocimiento general de la rama elegida, una instrucción profesional bastante amplia para no hacer del obrero el esclavo de una ocupación demasiado especializada y para permitirle pasar, sin demasiado tanteo, de una tarea a otra tarea parecida y ejercer varios sistemas de actividad. Sobre este plan ha sido organizada la enseñanza profesional en Francia (excepto en algunas escuelas) y en el Extranjero. Es, pues, una enseñanza mixta la que es preciso facilitar a los jóvenes: aprendizaje de la profesión elegida, enseñanza técnica general.

No haremos una enumeración completa de las aptitudes mentales que se ha de determinar ni de los elementos que constituyen el perfil psicológico y la escala de la inteligencia de Binet-Simon. Hagamos notar los principales puntos de interrogación que se plantean ante el orientador: en lo que respecta a la atención, ¿es ésta, según la clasificación de Piorkowski, *continua* (como la reclaman las profesiones de tipógrafo, relojero, mecánico de precisión, etcétera), o *concentrada* (fundidor durante el derrame de la fundición, químico durante un experimento); *conjugada*, según Decroly, o *distribuida*, según Fontegne

(tejedor, conductor, telefonista); o *rítmica* (hilandero), o, en fin, *revoloteadora* (portero de hotel, servicio de informes)? Según otra clasificación, es visual, auditiva, motora o mixta?

Otras preguntas: ¿tipo de observación, de ideación o de imaginación? ¿El sujeto resiste a las sugerencias (fuerza de resistencia sugestiva del empleado de banco, del cajero); se deja llevar al automatismo, a la rutina? ¿Sabe adaptarse sin mucha dificultad a una tarea nueva? (adaptación lenta: trabajos de precisión, de horticultura, etcétera; adaptación rápida: empleado de servicio de informes, mozo de restaurant, conductor, telefonista, etc.). En cuanto a la memoria, ¿aprende rápida y fácilmente? ¿La memoria es fiel y extensa? ¿Es especial para los sonidos, los colores, las formas, los lugares, las personas, los números? ¿Habilidad, rapidez, lentitud, regularidad del trabajo? ¿Aptitudes morales, carácter, etc.?

Y en fin, no habrá que omitir la investigación más extensa, los interrogatorios de los padres y de los niños mismos, o, a falta de interrogatorios, los cuestionarios escritos.

El examen patológico debe seguir necesariamente al examen psicofisiológico. A menudo es éste el único examen que piden los padres y ante el cual ceden más de buen grado, pues toca directamente a la salud del niño.

Como el estudio clínico comporta hasta el examen radiológico de los órganos, proporciona la gran categoría de las contraindicaciones (anomalías o afecciones orgánicas): tuberculosis, insuficiencia respiratoria, dispepsia, cardiopatías, neuropatías, tendencias al pie plano, a las varices, a las enfermedades de la piel, a las manos húmedas, etc.

Pero un hecho que queremos señalar es el de que el patólogo no es simplemente un contraindicador: prohíbe ciertas profesiones; pero le corresponde aconsejar otras, según el conocimiento que tiene del estado morbozo individual, y ordenar también la ración de trabajo que permite ese estado morbozo. No hay enfermedades, sino

enfermos, y cada uno debe ser orientado según su coeficiente personal, tanto el tuberculoso como el cardíaco, el anormal psíquico como el diabético. La forma y la suma de actividad entran en las prescripciones de higiene terapéutica del clínico; éste puede prever un período de ensayo a fin de informarse mejor, o con un propósito de ejercitación, o aun ordenar una fase de tratamiento preparatorio, pero debe ponerse en condiciones de formular un consejo *positivo*. ¿No ha sido acaso un clínico especialista, el profesor Truc, quien en Francia preparó una clasificación de las profesiones recomendadas según sus exigencias visuales y la agudeza mínima de cada ojo? Existe una clasificación semejante para el oído. Restringir el papel del patólogo sólo a las contraindicaciones es ciertamente un error.

En fin, el consejero médico informará al consultante sobre los inconvenientes profesionales (enfermedades profesionales, accidentes, *surmenage*, alcoholismo) y sobre la higiene que ha de seguir en el ejercicio de la profesión.

Para desempeñar completamente su misión, el centro de orientación debe ser un centro de preparación, de profilaxis, de dirección.

III

El niño en aprendizaje.

Hemos englobado en la orientación profesional este capítulo que concierne al niño que inicia una profesión.

Desde 1910, en el Congreso de las enfermedades profesionales, de Bruselas, demostramos el inmenso interés que el asunto reviste. Nuestras opiniones fueron adoptadas y confirmadas en el reciente Congreso de higiene mental, en el que un miembro informante propuso los exámenes de los niños, aun después de su ingreso en una profesión.

En efecto: por indispensable que sea la determinación previa de las aptitudes, daría lugar, en ciertas categorías de individuos, a errores de pronóstico, que se deben a la variabilidad de la evolución de las aptitudes. Los ejemplos son frecuentes y

se han citado algunos célebres: Einstein, por ejemplo, según nos dicen sus biógrafos, hasta la edad de 18 años, fué un alumno mediocre en matemáticas. Es preciso reconocer el papel que puede tener la voluntad, el ejercicio, la fuerza compensadora de la inteligencia, la intuición.

Y aunque el estudio de las contraindicaciones y de las indicaciones da el máximo posible de garantías, y debe reemplazar al estado de cosas actual, que conduce a una repartición absurda de los valores sociales, es preciso no abandonar al joven obrero, a fin de que si no respondiera al pronóstico que se dió sobre él, y, sobre todo, si nuevas influencias disminuyeran sus facultades de trabajo, sea posible, mediante el resultado de la nueva experiencia, orientarlo mejor antes de que trascieran años, antes de que su salud se resienta y que, en esas condiciones, no llegue a ser necesario un tardío cambio de oficio.

En efecto: nuevos elementos intervienen desde el momento en que el niño penetra en la vía profesional: el medio ambiente, con todo lo que comporta; aire cálido, húmedo o viciado, polvo, gases, los venenos industriales; en fin, el trabajo mismo y sus posibles consecuencias: fatiga, *surmenage*, accidentes, etc. El niño se verá obligado a cambiar su modo de existencia y las costumbres contraídas; se verá sometido a una actividad distinta de la de la escuela; la alimentación será en mucho diferente, y acaso insuficiente para el esfuerzo exigido; se limitará su vida al aire libre y sus recreaciones.

Por otra parte, una diátesis y perturbaciones nerviosas o de otra clase pueden no manifestarse sino tardíamente.

En cuanto a los accidentes del trabajo, sabemos que proporcionalmente son más frecuentes en el niño y el anciano que en el adulto, y todas las estadísticas demuestran que al cabo de la segunda o tercera hora de trabajo, el número de los accidentes aumenta notablemente. Hemos investigado las causas de los accidentes de los niños, y al efecto, revisamos varios centenares de fichas de una compañía de seguros. Desde que está en vigencia la ley so-

bre los accidentes, ya no se investiga a quién incumbe el traumatismo y, por consiguiente, no se registran siempre las circunstancias que lo motivaron; pero en los casos en que se las relata y en los que el accidente era por culpa del niño, pueden ser clasificadas así: descuido, desobediencia o indisciplina, imposibilidad de seguir el ritmo de la máquina, fatiga, inestabilidad o nerviosidad y, en fin, inaptitud particular para la profesión a que se dedicaba el niño; insuficiencia de la visión, de la audición, etc. Resulta de una estadística norteamericana que el 10 por 100 de los accidentes tienen relación con una visión defectuosa. Las compañías de seguros y los jefes de empresas industriales tienen interés en favorecer la orientación y los exámenes periódicos, por el hecho de que el «estado anterior» de los obreros no entra para nada en consideración para fijar la indemnización que corresponde por accidentes del trabajo. Esta observación se aplica, sobre todo, a los obreros de los oficios llamados de seguridad, industrias de transportes (conductores, maquinistas), en que a menudo corre riesgo la preservación del público.

Recordemos de paso las repercusiones de la actividad física e intelectual y las leyes de la fatiga: la influencia del ritmo del trabajo, de la fatiga de un grupo muscular sobre los otros músculos que no han tenido parte en el trabajo, y, de una manera general, la facultad de generalización de la fatiga de un sistema a todo el conjunto del organismo; la influencia de la prolongada permanencia en vela, de la anemia, de la temperatura, de la edad, del sexo, sobre la fatiga; las oscilaciones cotidianas de la fuerza muscular, etc.

Si la actividad normal resultante de una orientación bien organizada favorece el desarrollo funcional y orgánico, la tarea que excede a las aptitudes lo traba. Señalemos, en efecto, algunos hechos interesantes: 1.º, los experimentos de Bocci y de otros han establecido que la fatiga determina la disminución de la agudeza visual, de la refracción, de la acomodación, de la impresionabilidad de la retina y de la co-

ordinación muscular; 2.º, los de Mosso y A. Bain demuestran el debilitamiento de la memoria bajo la misma influencia; 3.º, según Lagrange, la nutrición del músculo es menos intensa en las contracciones muy rápidas, porque la afluencia de la sangre es menos regular y menos prolongada; 4.º, las ventajas del «entrenamiento», según Amberg, no se manifiestan sino cuando la fatiga está poco desarrollada; a medida que ésta aumenta, esas ventajas desaparecen; en fin, según las investigaciones de Schuller y Buckhardt, en Suiza, hechas en 18.000 obreros de 15 ramas industriales, una corta permanencia en las fábricas deja ya su huella en el desarrollo corporal de los jóvenes obreros.

La morbosidad debida a las condiciones del trabajo debe ser examinada de más cerca todavía cuando se trata de niños. Creemos innecesario insistir sobre la preponderancia de la Higiene y de la Patología infantiles en el resto de la existencia. ¿Cómo, pues, advertir, sin exámenes repetidos, estados morbosos cuya duración puede tener consecuencias irreparables? No se olvide que el niño que padece una perturbación cualquiera continúa trabajando—pues su salario es esperado con impaciencia—, mientras su actividad no se ve trabada a la fuerza.

Consideremos un instante la cuestión de las enfermedades profesionales. El examen médico periódico permitiría conocerlas bien desde su origen, y hacer la distinción entre lo que es estrictamente profesional y lo que no está ligado a la profesión.

En Francia, el número de los reglamentos, aun en lo que concierne a las industrias más peligrosas, está muy por debajo del que debería ser. Legalmente, por ejemplo, no se prevé el examen previo al ingreso en la fábrica sino para los sopladores de vidrio (y esto, desde el punto de vista de la trasmisión posible de la sífilis) y para los trabajadores del plomo y del mercurio (desde el punto de vista de los estados patológicos que favorecerían o agravarían la intoxicación profesional). Es un principio que podría servir de precedente

a una reglamentación más general, que impusiera un examen previo al ingreso, en todas las colectividades.

Si bien se está de acuerdo en Francia sobre la idea de asimilar las enfermedades profesionales a los accidentes del trabajo, es de lamentar que esta asimilación no haya sido todavía garantida por la ley. En países extranjeros donde se ha establecido una reglamentación de esa índole, el hecho de hacer recaer la responsabilidad en el patrón ha tenido el resultado inmediato de hacer más eficaces las prescripciones de higiene, pues cada industrial tiene un interés directo en disminuir los casos de enfermedades, por el perfeccionamiento de los métodos de trabajo y medidas preventivas, especialmente un serio examen de los obreros a la entrada en la fábrica, y luego periódicamente.

La cuestión debe preocuparnos, sobre todo si consideramos la tuberculosis, cuyo enorme desarrollo en las clases obreras constituye, como se sabe, el más temible de los peligros sociales. El crecimiento, las fatigas, las emanaciones o los polvos irritantes, etc., provocan la manifestación de una tuberculosis hasta entonces latente; pero son de temer, sobre todo, las reinfecciones por contagios repetidos y prolongados, de que observamos ejemplos cada vez más frecuentes en las colectividades: oficinas, talleres, etc.

¿Existe una protección legal concerniente a la tuberculosis en los medios colectivos? Las prescripciones generales sobre higiene y seguridad de los locales que establece el Código del Trabajo de 1912 no contienen ninguna disposición que se refiera expresamente a la tuberculosis, como tampoco la contiene el decreto de 10 de julio de 1913, que precisa en cierto modo el artículo 66 de aquel Código. Las pocas medidas de higiene general dictadas por las leyes del 12 de junio de 1893 y del 11 de julio de 1903 están lejos de ser aplicadas en todas partes. Por otra parte, legalmente, la tuberculosis no existe, puesto que no hay declaración obligatoria. Queda, felizmente, la acción de la educación y de la propaganda, eminentemente extensa de

los dispensarios. Uno de éstos, que conocemos en particular, ha seguido durante dos años a 2.000 familias en un solo distrito de París, y se ha puesto en relación con los médicos y directores de establecimientos industriales, comerciales, escolares, etcétera, para descubrir los focos de contagio.

A fin de comprobar la influencia profesional, hemos averiguado, en ese mismo dispensario, los porcentajes de los casos de tuberculosis pulmonar entre los enfermos del pulmón — mujeres y jóvenes — que se presentaron durante los años que precedieron a la guerra: 1913, 1914, 1915. Como casi todos esos enfermos entraron en fábricas y afrontaron trabajos para los cuales no estaban preparados, ¿a cuánto ascendieron esos porcentajes durante los años de la guerra, 1915, 1916, 1917? La morbosidad tuberculosa ha aumentado para las mujeres en 26 por 100, y para los jóvenes de ambos sexos, en 34 por 100. Las encuestas establecen que las causas de ese aumento residen en las condiciones profesionales. Las cifras de mortalidad aportan otra confirmación: según las listas del «General Register», en Londres y otras grandes ciudades de Inglaterra, la mortalidad masculina es superior a la mortalidad femenina; pero en las localidades, como las ciudades del norte, donde una parte de la población femenina trabaja en la industria, la proporción es inversa. Iguales comprobaciones han sido hechas en Francia (industria textil en Lyon) y en Alemania. De modo, pues, que si no se efectúa la selección racional, se encargarán de hacerla la enfermedad y la muerte.

El Dispensario de higiene social puede y debe constituir un centro de primer orden para la orientación profesional; a él se dirigen ya las familias que temen para sus niños futuras afecciones profesionales graves, y en él están reunidos los medios de acción y de investigación médica y social necesarios.

Se protege al niño durante todo su período escolar, se adoptan todas las precauciones posibles para defenderlo contra las enfermedades. Un buen día, sale de la

escuela, entra en el taller o en el negocio, y, bruscamente, la protección cesa, justamente cuando va a hallarse, lo repetimos, en condiciones de higiene diferentes, cuando va a atravesar el período más delicado de su existencia. Si tantas precauciones están justificadas para el niño en la escuela, ¿por qué no lo estarían también, con igual o mayor razón, para el niño en el taller?

Hemos estudiado el estado actual de la protección legal del niño en particular, y hemos demostrado que las medidas dictadas son todavía muy insuficientes. Se invocan a menudo las leyes de 1851 y de 1910, pero no se las aplica sino cuando existe un contrato de aprendizaje, y los inspectores del trabajo no vigilan las cláusulas y condiciones de los contratos de aprendizaje. ¿Se invocará el certificado de aptitud física previsto para los niños de 12 años por la ley de 1892, que da, además, a los inspectores del trabajo el derecho de requerir el examen médico de todos los niños menores de 16 años, y de exigir el retiro de la fábrica de un niño, previa opinión conforme del médico? Hemos demostrado que esas disposiciones, en cuanto al certificado, constituyen una simple formalidad rápidamente llenada, y no tienen eficacia para el retiro de un niño, pues el inspector del trabajo no es competente para advertir un estado morbosos y solicitar la opinión médica bastante pronto; es decir, útilmente.

En nuestra opinión, se debería, ante todo, hacer obligatoria la opinión médica sobre los aprendices y obreros jóvenes. Preservando al niño, ¿no se preserva, acaso, a toda la población obrera de mañana, al ciudadano, a los futuros padres y madres de familia? ¿No se evita a su familia y a la sociedad una futura carga? ¿No se disminuye el número de los desechos profesionales, que se convierten fatalmente en desechos sociales? La inspección médica de los obreros funciona ya en Bélgica, en Inglaterra y en Alemania; ¿por qué no establecerla en Francia, donde se impone tanto la necesidad de conservar la raza?

Por último, deseamos llamar la atención

sobre el interés de consignar en la ficha en que se hayan anotado ya los resultados del examen completo antes del ingreso a la fábrica o al taller todas las observaciones hechas en el curso de la vida profesional, y, además, las medidas periódicas que permitan seguir el crecimiento y el desarrollo del joven obrero. Si el peso permanece estacionario, si la curva del crecimiento no presenta su curso normal, se tendrá motivos para investigar si el niño es apto para continuar en el trabajo que practica, o si conviene modificar o aliviar ese trabajo. Esto constituiría una extensión natural de la reglamentación ya existente, que fija el peso máximo de una carga que se permitirá trasportar a un niño. En efecto, ¿qué diferencia hay entre un niño que lleva una carga demasiado pesada y un aprendiz que ejerce una ocupación demasiado pesada para sus aptitudes? Reclamamos, en suma, para el productor humano tanta solicitud como para el productor mecánico.

Si la orientación profesional es una obra de higiene o no lo es, adquirirá las proporciones de un gran bien social o faltará a su objeto.

REVISTA DE REVISTAS

Revue Pédagogique.—Paris.

JUNIO

Psicología de la falta de ortografía. Basta escuchar para comprender el francés hablado; pero para comprender el francés escrito, es necesario trasportar las percepciones visuales en imágenes auditivas; con frecuencia no se miran sino dos o tres letras, que sugieren, no la figura exacta, sino la sonoridad total de una palabra, y sólo cuando se ha fonografiado más o menos silenciosamente todo el texto se cree haber sorprendido el sentido; así, después de haber leído, lo que se recuerda es la serie de los sonidos y no la disposición de las letras. Del mismo modo, cuando se escribe, comenzamos por «hablar» interiormente lo que se quiere trazar sobre el papel. Escribir es, pues, esencialmente

anotar sonidos; es prolongar o desviar hacia el gesto manual la corriente nerviosa que lleva normalmente a una serie de fonemas dados. La inteligencia, que recoge el pensamiento mismo, fija sólidamente las palabras en el cuadro de las proposiciones; ella es la que ayuda a repetir de memoria la frase leída o escuchada, y por eso costaría un esfuerzo extremado el anotar una serie de sonidos variados desprovistos de sentido. Pero si la mano actúa bajo la dirección del espíritu, su trabajo consiste, sin embargo, en transcribir el texto letra por letra, sonido por sonido; se mira la punta de la pluma para saber si los caracteres trazados figuran bien cada una de las sílabas sucesivas. Así, la escritura parte de la impresión auditiva y a ella vuelve. Es natural que, en semejante mecanismo, las sugerencias del oído jueguen un papel preponderante, y se comprueba, en efecto, que, en los niños un poco ejercitados, las faltas de ortografía no son sino raramente infidelidades fonéticas; su oído guía su mano, y la guía con una gran seguridad, puesto que lo que constituye la incorrección es, casi siempre, la manera de escribir sonidos justos. La principal responsabilidad en lo que se llama periódicamente la crisis de la ortografía corresponde, pues, primeramente a la misma lengua. En alguna, como la francesa, la notación de los sonidos es un verdadero desafío al principio esencial de la escritura fonética. No hay una vocal que no implique muchas notaciones, y, en cuanto a las consonantes, cuya grafía es un poco más estable, el uso de las letras dobles y de las finales mudas bastarían para hacer todo el sistema incierto y pérfido. Se pueden derivar de estas observaciones algunos consejos pedagógicos. Podrían distinguirse tres etapas en la adquisición de la ortografía: 1.º El niño aprende a anotar los sonidos. 2.º Aprende a escribir las palabras. 3.º Aprende a transcribir las frases. Estos tres momentos se penetran, sin duda, y el primero no puede prolongarse de una manera provechosa; no es menos verdadero que se simplificaría sensiblemente el aprendizaje ortográfico si se adoptase para un cierto

número de sonidos de notación múltiple una notación básica, que sería considerada como normal y sobre la cual se atraería la atención de los niños capaces de escribir. En resumen: saber escribir correctamente el francés equivale a poseer tres ortografías combinadas: la de los sonidos, la del vocabulario y la de la frase. La primera reposa sobre una adaptación práctica de la actividad auditiva y de la actividad manual; la segunda, sobre una asociación de recuerdos dejados por la lectura y por la escritura, con la audición de un grupo estable de sonidos dados; la tercera, sobre la inteligencia flexible y libre del sentido completo del pensamiento. Las faltas se cometen en el punto de contacto de las dos ortografías: consisten en notar las palabras como puras sonoridades, y las frases, como simples sucesiones de palabras.

Las ideas de Alain sobre la educación, por J. Vidal.—Alain comienza a escribir sus *Propos* diarios en un periódico de provincia: *La Dépêche de Rouen*. El primero apareció el 16 de febrero de 1906. Hasta el 1.º de setiembre de 1914, Alain escribió más de 3.000. Tuvo después que alistarse entre los combatientes. Reanuda el 9 de abril de 1921 sus conversaciones en una revista semanal, editada por «l'Imprimerie Coopérative La Laborieuse», de Nimes, bajo el título *Libres Propos (Journal d'Alain)*. Desde el 15 de abril de 1922, los *Libres Propos* aparecen cada quince días en las «Editions de la Nouvelle Revue française». En 1.º de marzo de 1924, Alain ha publicado cerca de 4.000. En la masa de su producción se destacan las líneas generales de un edificio ideológico extraordinariamente rico, de una enciclopedia intelectual cimentada por una fe robusta en la Razón y en la Justicia y de una *doctrina* filosófica de límites precisos y de un contenido sustancial. En esta época, en la que cada uno parece querer evitar toda sistematización de sus ideas, Alain es, en efecto, uno de los privilegiados que tienen una doctrina y el valor de proclamar que es un doctrinario, un dogmático, entendiéndose por tal «el que tiene un conjunto coordinado de concepcio-

nes sobre la vida». «No teniendo ningún prejuicio—dice—nos vemos arrastrados inevitablemente de un sistema a otro; se viaja entre las ideas; se es un turista de las ideas. No me gusta nada esto.»—Alain profesa también una doctrina pedagógica, que se caracteriza por un racionalismo optimista. La ignorancia es la que hace persistir la injusticia, y la educación humana es todopoderosa. Consecuente con su racionalismo y su optimismo, Alain es un demócrata; quiere al pueblo cada vez más instruido y mejor. He aquí una descripción animada de la escuela soñada por Alain: «En líneas generales, yo concibo la clase primaria como un lugar en que el maestro no trabaja nada y el niño trabaja mucho. Nada de esas lecciones que caen como la lluvia y que el niño escucha con los brazos cruzados. Sino los niños leyendo, escribiendo, calculando, dibujando, recitando, copiando y recopiando. Restaurado el viejo sistema de los monitores, porque, para las faltas más salientes de ortografía o de cálculo, es absurdo querer que el maestro las siga y las corrija todas. Muchos ejercicios en la pizarra, pero siempre repetidos en el pizarrín y, sobre todo, lentos, insistentes, ocupando mucho tiempo sin gran fatiga para el maestro y con gran provecho para los niños. Muchas horas dedicadas a poner en limpio los cuadernos, porque copiar es una acción que hace pensar. En fin, una especie de taller. ¿Qué pensaríamos de un maestro pintor que pintase delante de sus alumnos?... El maestro vigilará desde lo alto, libertado de la preparación, de esos monólogos agotadores y de esas ridículas conversaciones pedagógicas en las que se alambica en vez de adquirir. Libre de fatiga y guardando tiempo para sí mismo, se instruirá sin cesar, si es que se ha instruido primeramente en las fuentes, y helo aquí en condiciones de guiar y de iluminar en algunas palabras, en los momentos raros y preciosos en que el espíritu del niño retoza... El maestro escucha y vigila más que habla. Los grandes libros hablarán por él: ¿quiénes mejor?» Alain no es un entusiasta de la psicología experimental aplicada al conocien-

to del niño, y limita estrechamente su valor posible.— Hace decir al psicólogo: «Es preciso que los educadores sometan a los niños a ensayos y a pruebas para que aprendan, en fin, algo positivo sobre esta naturaleza humana y su infancia, que conocen mal. Careciendo de estas investigaciones metódicas, perderán su tiempo. Para instruir a la infancia es preciso, primeramente, conocerla.» A esto, que parece evidente, puede, sin embargo, contestar el sociólogo: «Desconfío de estos experimentos que trastornan inmediatamente su tierno y frágil objeto. Con el rabo del ojo y sin advertir es como debe observarse al hombre. Y os complacerá observar la infancia de hoy, que, con las palabras de la lengua, aprende en algunos meses la sabiduría de los siglos, cuando la infancia de la especie se muestra sobre la tierra en sus templos y sus dioses.» «Decís que es preciso conocer al niño para instruirlo; pero esto no es verdad: yo diría más bien que es preciso instruirlo para conocerlo; porque su verdadera naturaleza es su naturaleza desenvuelta por el estudio de las lenguas, de los autores y de las ciencias. Formándole para cantar es como sabremos si es músico.»

Conferencias pedagógicas de otro tiempo (1835-1851), por Laforest.

Los problemas de suposición, por R. Masseron.

En conferencia pedagógica.

Notas pedagógicas.

Los libros.

Índice de materias.—D. BARNÉS.

ENCICLOPEDIA

BOSQUEJO DE UN ESTUDIO SOBRE LA RELIGIÓN

por el profesor J. V. Viqueira.

«Estos dos breves fragmentos pertenecen, como puede con facilidad observarse, a un mismo trabajo, que su autor, al morir, dejó apenas bosquejado. El primero de ellos fué, sin duda, un tanteo, abandonado luego en el segundo, donde

el asunto se halla ya acometido con mayor decisión y en otra forma, a pesar de su incompleta elaboración. Los publica ahora el BOLETÍN tal como quedaron, no sólo por su valor sustancial, sino como muestra de los problemas espirituales que preocupaban a J. V. Viqueira en sus últimos días, y sobre todo, como testimonio de honda reverencia a la memoria de aquel inolvidable alumno y maestro de esta casa, a cuyos ideales consagró él siempre la adhesión más profunda.»

A

Sobre la religión.

I

CONCEPTO

1. Si separamos en el *fenómeno* religioso todo lo que es conocimiento, arte, etcétera, nos quedan, como elemento irreductible, las *posiciones mentales* frente a lo divino, para intervenir, apartar, etc., lo divino. Toda la vida humana (y la vida en general) es actividad; la religión así también es actividad.

2. La religión incluye, por lo tanto:

A) Una representación (más o menos vaga o perfecta) de lo *divino*.

B) Las actitudes frente a lo divino, en las que se incluyen los *ritos*.

C) Las posiciones afectivas y subjetivas frente a lo divino y el *rito*, etc. (cada religión tiene su afectividad propia).

3. Lo capital es la concepción de lo *divino*, pues, como es natural, de ella dimana todo. El *rito* en las religiones superiores puede reducirse a *estados* subjetivos, y, por otra parte, lo divino, a la afección de lo divino. Así puede surgir *la vida religiosa interna* como idéntica con la religión.

4. La concepción de lo divino se incluye en la concepción del mundo. Es *metafísica* y en ella interfieren religión y filosofía. Conflicto de fe y saber.

Representación: de la magia a Comte.

Dos puntos de vista fundamentales:

A) El conocimiento por *presencia* (en un comienzo, percepción; más tarde, *sentimiento de presencia*; James). *Mística*.

B) El conocimiento racional de lo divino (Teología).

5. El rito es la condensación de actos (de origen emotivo) frente a lo divino. Se deriva de la magia; culmina en la *moral* (Kant).

6. La psicología religiosa ha descrito los estados de alegría, esperanza, duda, temor, etc., que acompañan a la religión objetiva.

II

VALOR

1. ¿Cuál es el valor de la religión? Mejor dicho: ¿Cuál es el valor de las religiones? Aquí doble problema, muchas veces confundido.

A) ¿Cuál ha sido el valor efectivo de las religiones en la historia real de la Humanidad? De Lucrecio a fanáticos.—Depende de cada caso y de cada cuestión.

B) ¿Cuál es el valor eterno, *real* de la religión?

a) Valor psicológico como fuerza de sostén de cada uno.

b) Valor como siendo lo divino algo real que haya que afrontar.

Ambos problemas estrechamente unidos, ya que psicológicamente el hombre *desea reposar* en un fundamento que la religión admite en lo divino. La religión tiene aquí que afrontarse con la filosofía: soluciones definitivas no las hay; filosofar para tener un presentimiento de nuestro destino cósmico. ¿Rito? Lo que nos ayuda a este cosmismo...

B

Concepto y significación de la religión.

I

Es preciso, ante todo, determinar el dominio propio de la *religión* (o sea de las religiones) para obtener su concepto. La tarea no es tan sencilla, ya que no sólo los pensadores disienten en este punto, sino que también el hombre religioso mismo es incapaz de decir exactamente en *qué* su religión consiste. La razón de ello es, y más adelante lo veremos justificado, que

la *religión* (o las religiones) posee un amplio poder desbordante, central y organizador, en virtud del cual se entreteje con todos los dominios de la vida. Anticipemos ya que la religión es *asunto de vida o muerte*, por lo que no es de extrañar que se dé por ella la vida.

Comencemos, por ser más fácil, viendo lo que la religión no es, y obtendremos así un resto que constituirá lo que la *religión es*. Todas las religiones contienen un *credo*, lo que es creído en el sentido histórico de la palabra; este credo es su *dogma*, lo que enseñan como fijo y seguro y se refiere al ser en sí, a la *realidad*; dice lo que ella es, cómo fué creada y qué procesos en ella se realizaron con respecto a nuestro destino. Todas estas cuestiones son metafísicas, o mejor, la metafísica que necesita el hombre religioso. Ahora bien, podemos decir, pues, aunque parezca paradójico, que la religión no es el *dogma*, no es *metafísica*.

Todas las religiones incluyen también una serie de preceptos para reglamentar la vida social (derecho) y toda una serie de determinaciones de fines; la beatitud suprema es la sumisión a Dios o la contemplación de Dios, etc. Esta determinación de fines es lo que llamamos moral o ética. Mas es evidente que podemos concebir tanto la *ética* como el *derecho* sin religión. Podemos decir, pues, que la religión no es tampoco ni *moral* ni *derecho*. Menos aún pueden confundirse con la religión las manifestaciones estéticas del canto, el drama, etc., unidos con ella. La religión no es tampoco arte.

Si la religión no es ni metafísica, ni regulación social, ni determinación de fines, ni arte, ¿qué sorprendemos en ella aún que pueda constituir su esencia? En una palabra puede responderse: *el rito*.

II

Sabido es qué importancia conceden y han concedido los hombres religiosos al *rito* y cómo viven aferrados a él. El rito consiste en una serie de acciones que tienen como fin expresar externamente la relación interna con lo divino. Son, por con-

siguiente, prácticas de comunicación, de comunión con lo divino. Suplantemos ahora el concepto divino por unas palabras más vulgares: *potencias superiores*. El rito es la acción que *afirma* nuestra comunicación con las *potencias superiores*. Aquí no se incluye la naturaleza de estas potencias superiores, si son buenas o malas (de hecho pueden ser ambas cosas), si son una o múltiples en su naturaleza. Como potencias supremas se han pensado: la humanidad, los espíritus, los dioses, dos dioses, un Dios único, etc. Nota característica de estas potencias es, pues, sólo que, superiores al hombre, de ellas depende su destino. Mediante determinadas acciones, debe el hombre recordarlo y volver siempre a ellas, comunicar con ellas.

III

Se ha afirmado que la religión es cosa de sentimiento. La afirmación procede de Rousseau y después de Schleiermacher; el último le ha dado la forma precisa; la religión es sentimiento de dependencia. Ahora bien, aquí se incluye un elemento representativo, a saber: la *dependencia*. Digo representativo, porque la dependencia es una relación entre dos términos, y una representación de una relación entre dos términos no puede ser *sentida*, sino representada. En la esencia del sentimiento está el ser un estado del sujeto, pero no una *visión*, o un tener presente algo; por ejemplo, mi alegría no me *representa* ninguna cosa, sino que es un *estado* mío. Lo que sucede es que toda cosa puede ser sentida y así puede ser sentida aquella dependencia entre las potencias superiores y el hombre.

Hay, pues, sentimientos *religiosos* que llevan a la religión (al rito), pero no es la religión mero sentimiento. Esto en el caso de que el mero *conocimiento* de la dependencia—o la dependencia—constituyese la religión, lo que de hecho no es posible, pues en el caso de que se tome como tal el conocimiento de dependencia, no tendremos más que metafísica, y en el caso de que se tome la *relación*, tendremos

una relación real, en todo análoga a la gravitación universal.

IV

Si se considera el rito, que consiste en el cultivo de nuestra relación con las potencias superiores, como la esencia de la religión, resulta evidente el porqué la metafísica en la forma de *dogma* va unida forzosamente con la religión. La metafísica nos dice precisamente cuáles son aquellas potencias superiores y cuál es nuestra relación con ellas. Es decir, la religión necesita de una concepción del mundo y, ésta le es proporcionada por la metafísica. Ya aquí la religión ejerce un influjo peculiar al formular el dogma, puesto que toda la concepción del mundo se orienta hacia aquella *relación* con las fuerzas superiores de las que espera la salvación.

La ética y el derecho se relacionan con la religión en un sentido distinto. La vida en común que reglamenta el derecho y la vida de la ética, o sea la posición de fines, se consideran como condicionadas y determinadas por el rito (recuérdese lo que sucede en los pueblos primitivos). Los *ritos* son gratos a Dios, son medios de que se sirve el hombre para entrar en comunicación con las fuerzas superiores. Y lo mismo el arte.

V

Cómo se realiza este conglomerado que *secundariamente* da lugar a una religión, pues *primariamente* sólo el rito es religión? La respuesta puede darse partiendo del tema de la importancia o significación de la religión.

Cualquiera que sea la representación que tengamos de las *fuerzas* supremas, es evidente que el individuo posee su ser, no partiendo de él mismo, sino de un origen, del que siempre saca nuevas fuerzas. Una determinación más exacta no corresponde aquí. Es, pues, de capital importancia volver siempre a este origen, comunicar, comulgar siempre con él. En otro caso, la vida del individuo descendería y moriría.

En este respecto debe considerarse que

el *rito* típico es la *teofagia*, de la cual es una supervivencia la *comunión* cristiana. El hombre, mediante los ritos religiosos, busca tan sólo fortalecerse, afirmarse, vivir, encontrar una garantía de su vida, volver siempre a observar su vida en la *fuentes de la vida*.

He aquí la importancia de la religión como *rito*. Desde su posición central, vital, es comprensible que los restantes momentos de la vida humana vengan a disponerse en torno de ella y a fundirse con ella. Esta tendencia vivirá eternamente en nosotros. La religión es de hecho cuestión de *salvación*.

VI

Para ello, los hombres han creado organizaciones rituales (las iglesias), que ante todo se caracterizan, como no es de extrañar, por su rito. El hombre vulgar necesitará ser llevado a lo divino, pero el hombre culto y superior puede decir con Plotino: «que los dioses vengan a mí»; es decir, donde quiera que esté, y sea lo que quiera lo que haga, siempre comunicaré con lo divino.

Sin embargo, en nuestro estado de cultura, la religión no puede menos de ser vaga y fluyente, tanto en todos los elementos agregados (metafísica, etc.), como en su elemento ritual. De éste no quedará más que el elemento propiamente adecuado para hacernos tender hacia lo *divino*, el arte. El rito del futuro no será la acción mágica, sino la acción *mágico-estética*. Mejor dicho, la estética alcanzaría una mayor importancia en el ritual.

Además, la reglamentación externa quedará extremadamente reducida y, para ciertas individualidades, suprimida.

VII

Las religiones positivas pueden hacer sólo su misión reduciéndose al elemento propio religioso, a la comunicación con Dios (serían sólo diversos ritos) y abandonando toda preocupación extraña; por ejemplo, política...

LAS «CONFERENCIAS DE ARTE» DE AURELIANO DE BERUETE Y MORET (1)

por Manuel B. Cossío

Ineludibles estímulos de dos amores, a cual más sagrados, el de la madre y el de la esposa, fuerzan a escribir estas líneas a un ánimo entristecido. Doloroso ha de ser, para el que bordea ya los linderos de la noche, resignarse, por imperativos de la piedad, a tener que dar aquí sus adioses a quien en pleno día, con exuberancia de fuerzas y promesas, hundido de golpe y para siempre en lo oscuro, se complacía tiernamente en llamarle maestro.

A leer y escribir hubo de enseñarle, es cierto, y con ternura, a su vez, lo recordará mientras viva. Y cierto es, igualmente, que los más juveniles años de aprendizaje del autor de este libro trascurrieron a nuestro lado en la *Institución Libre de Enseñanza*, de entre cuyas iniciativas educadoras, desde su origen, fueron, quizás, las más características la elevación del estudio del bello arte plástico, a igual rango que las otras disciplinas tradicionales de cultura humana, así como el conocimiento y el amor de la tierra nativa, por el frecuente *andar y ver*, por la convivencia directa, inmediata, con lugares, cosas y bellezas naturales.

¡Cuántas veces, siendo él niño y muchacho, habremos recorrido juntos, en grupo escolar, el, entonces más solitario que ahora, Museo del Prado! ¡Cuántas habremos andado en caravana por ciudades y pueblos castellanos, menos frecuentados también que en la actualidad en aquel tiempo! ¡Cuántas habremos visto florecer los dorados amentos de las pardas, pardeñas encinas, el cantueso y la jara! ¡Cuántas habremos escalado el azul Guadarrama, sin *skis*, ni vendas, ni botas noruegas..., sin club, ni sociedades, ni refugios alpinos; pero entonces, como ahora, en invierno y en verano, con nieve y ventis-

(1) Este artículo es el prólogo de la obra *Conferencias de Arte* por A. de Beruete y Moret, edición limitada, de 350 ejemplares, y profusamente ilustrada con fototipias de la casa Hausser y Menet —No está en el comercio.

queros, sobre cuya superficie, con asombro y envidia de todos, marchaba sin hundirse el muchacho, como ave liviana! Porque aquel hombre, más bien fornido en la edad madura, disfrutó en la infancia, y aun en la adolescencia, de las líneas gráciles y las masas ingravidas de un San Juanito donatelesco.

Sería injusto desconocer que este ambiente, en lo que al arte, por lo menos, toca, no haya podido ejercer influjo sobre la actividad y orientaciones de Beruete *el Joven*. Pero hay otro factor en su vida mucho más intenso y perdurable, que hubo de ser, sin ningún género de duda, el decisivo. Y esta fuerza a que se alude fué su padre, a quien ahora los amigos de ambos y más tarde la Historia, habrán de llamar, sin remedio, Beruete *el Mayor* o Beruete *el Viejo*. ¿La natural espontaneidad con que surgen estas denominaciones no es ya un claro indicio, al menos, de lo que antes se afirma?

Ambos factores debieron proceder en este caso particular con aquella máxima reverencia que en todos debe ser exigida. Pues, en cuanto a la Escuela, nadie, en verdad, reconocería en el joven Beruete, hecho hombre, aquellos rasgos típicos de la misma: franciscanismo, ruralismo, teoricismo o procesión de las ideas. Y hasta es bien notorio que, educado el muchacho en la frecuente contemplación de catedrales, estatuas y cuadros, sus primeras y libres producciones de trabajo en la vida fueron dramas. Y, en cuanto al padre, que en la historia de la pintura española quedará como uno de los más excelsos paisajistas, y a quien, si algo caracterizaba en este punto, fué, no ya su amor, sino la obsesionada pasión por su arte, que no dejó de cultivar ni un solo día, hasta aquel mismo en que, de improviso, le llamara la *intrusa*, no debió de proponerse ciertamente hacer un pintor de su hijo, pues éste sabido es que nunca cogió los pinceles. Ambos, escuela y padre, limitáronse a mostrar y ofrecer lo mejor que tenían: su conducta y su vida, que, en la rica complejidad de todos sus procesos, crean el ambiente; el más impersonal y, por lo mismo,

el más seguro y menos tiránico valor educativo.

De la espontaneidad que disfrutara el *chico*, dulce apelativo con que de labios maternos fuera siempre nombrado, serían claros testimonios los deliciosos *diarios*, rebosantes de ingenua observación de las cosas, y que escribiera a los nueve años, durante el verano de 1885, en la antigua abadía de Párraces, donde, huyendo del cólera, hubo de refugiarse la familia, en medio de los trigales segovianos. Así como las cartas desde París, en 1889, con motivo de la Exposición del Centenario de la Revolución francesa, describiendo, sobre todo, aquella maravillosa epifanía de la pintura universal moderna, que, si en el padre influyó decisivamente para nuevos y definitivos rumbos personales en sus paisajes, debió dejar en el hijo alguna huella igualmente para encontrar también más tarde su camino.

Las cartas traducen con ingenuidad lo que en el espíritu de un niño de 13 años podía, libre de engañosos artificios, fructificar, como producto natural de las observaciones que a diario escuchara en aquel círculo artístico y literario, nacional y extranjero, siempre selecto, con el que Beruete padre convivía. Y este hecho de sus primeros años ofrécese cual símbolo claro de lo que luego y siempre constituyó el factor dominante en la orientación decisiva del joven Beruete. Porque quien le hizo y formó espiritualmente fué su padre, y más que el padre todavía, el hogar, la luz, el calor y el aire de la casa paterna.

Escuela y hogar confluyeron, sin duda, para impulsar en sus orientaciones al autor de este libro; pero la casa decidió, no sólo del contenido y de la dirección de su actividad, sino hasta de las concretas modalidades con que la cultivara. Y fué así hasta tal punto, que con exactitud puede afirmarse que Beruete *el Joven* representa en su esfera personal una continuación y hasta un fortuito logro de Beruete *el Viejo*.

En tal sentido, interesante es descubrir cómo hasta las relaciones del hijo con su escuela tuvieron ya origen y raíces en el espíritu del padre, aun antes de que aqué-

lla se fundase. Pues Beruete *el Viejo* perteneció a aquel pequeño y ardoroso círculo de jóvenes, que en los pródromos de la Revolución del 68 frecuentaron el *Colegio internacional*, que D. Nicolás Salmerón dirigía, y en él escuchó las lecciones de literatura de D. Francisco Giner de los Ríos y las de teoría e historia del arte de Fernández Jiménez. Y si con éste mantuvo luego amistad admiradora, con aquél y con su obra educativa hubo de unirle además, y cada día en mayor grado, reverencia y adhesión sin límites.

Con semejantes estímulos en su formación, rico de fortuna, inteligencia cultivada, gustos nobles, apasionado por la música y conocedor sutil de la técnica pictórica, su hogar, que ya por herencia, sobre todo de la inteligente y amorosa dama que con él lo compartiera, hubo de abrigar desde el principio cuadros muy importantes, convirtiéndose pronto en una de las más selectas colecciones privadas de aquel arte. Colección siempre breve; pero donde cada ejemplar no fué escogido por el *snobismo* del advenedizo, ni por la ingenuidad del aficionado, sino por la fina percepción del que conoce a fondo el valor de la técnica, y se deleita embriagadoramente ante el trozo exquisito. Y ofrecidos eran a la contemplación, no en la abstracta forma de galería, sino en la casa misma, y para que en cada momento pudieran contemplarse: al conversar, durante la comida, al suspender la lectura y el trabajo, al abrir los ojos después del descanso; es decir, formando parte de la vida misma, y en ella vertiendo de continuo su inagotable raudal de hermosura.

Nuevos paisajes del padre a diario, cuadros antiguos de primer orden, juicios personales y libros de la mayor autoridad, unos y otros acerca del arte, formaron la atmósfera en que Beruete respiró desde niño. Intensificada todavía por el indefectible y largo viaje anual fuera de España, con el fin casi exclusivo de estudiar a conciencia las galerías públicas y privadas de Europa, y de mantener relaciones vivas y directas, lo mismo con los grandes inteligentes en la pintura antigua que con los

críticos o maestros iniciadores, en la moderna, de las nuevas tendencias.

Con su saber positivo y sus relaciones internacionales, todo de primera mano, difícil hubiera sido en su tiempo encontrar en nuestro país quien superase la autoridad de Beruete padre, tanto para definir con exactitud atribuciones, muy especialmente en lo que toca a la escuela española, como para aquilatar los valores técnicos de un trozo de pintura. Nadie mejor pertrechado en sus días para realizar tales funciones. Y lo probó altamente con dos hechos, que, coincidiendo de un modo esencial y simbólico en el más universal de nuestros pintores, constituirán la aportación imborrable de Beruete *el Viejo* a la crítica y a la dignificación del arte patrio. Su libro sobre Velázquez tendrá siempre este valor indiscutible: el de haber fijado, como nadie hasta entonces, lo que es Velázquez y lo que no es Velázquez, dando así la única base firme para generalizar y poetizar sobre el artista. De igual suerte, la apertura de la Sala Velázquez en el centenario tercero de su nacimiento, y cuya realización a Beruete principalmente fué debida, vino a dignificar, a depurar y a iluminar aquella obra sintética de clarividente casticismo, aportando al mundo el testimonio de que España tenía por fin conciencia de lo que atesoraba; pero, además, con la audacia, no sin escándalos, protestas y luchas, de excluir del sagrario lo que no fuese digno del maestro; lo que, dudoso para muchos entonces, es reconocido ya hoy, y de día en día con mayor evidencia para todos, dentro del lugar y categoría en que Beruete certeramente lo colocara.

Nadie en aquel entonces, nadie que tuviera conciencia y sensibilidad de lo que exige un museo, hubiera podido desconocer que no existía persona en el país con más altas y adecuadas condiciones para dirigir el del Prado que Beruete *el Viejo*. Murió sin que así fuese. El seguramente no lo apetecía, porque sobre todas las cosas del mundo amaba su independencia, su digno ocio, su tiempo libre, para consagrarse por entero a pintar paisaje.

Y he aquí por qué se ha dicho antes que el autor de este libro con tal plenitud se halla influido por el ambiente y estímulos de *su casa*, que la obra que nos deja es en sustancia una bella continuación y un ocasional logro de la de su padre. Y lo que es todavía más preciso: en estricta serie histórica y con idénticas modalidades. Sin pretenderlo, llegó a dirigir el Museo del Prado, por las especiales condiciones que en él concurrían, y que a todas luces eran procedentes de aquel directo y continuo influjo de la casa paterna. El padre hubiera visto logrado en el hijo —y es la aspiración más grata y más noble de un padre— lo que el inteligente sufragio quisiera a él conferirle. Y el hijo tuvo la dicha de continuar, en días más comprensivos y fáciles, la dignificación y depuración de los tesoros que el Museo encierra. La muerte hubo de arrebatarse en mitad de la jornada, y no le consintió recoger maduro el fruto de su trabajo.

La íntima continuidad de padre a hijo es todavía más patente en la obra literaria. Ni el uno ni el otro cultivaron nunca las generalizaciones, los análisis de relaciones ideales, ni las síntesis, en el orden especulativo, ni tampoco la rebusca erudita en el histórico. Ambos dedicaron su esfuerzo al estudio de la técnica y a lo que de ella inmediatamente fluye: la definición y rectificación de atribuciones. Y si la obra del padre en esta esfera fué *Velázquez*, la del hijo fué *Mazo*. No puede existir, por tanto, un enlace más íntimo.

La *Introducción* que lleva este volumen hace de todo punto innecesario hablar aquí de las varias producciones de Beruete *el Joven*. Lo que el lector atento debe considerar en todas ellas: *Valdés Leal*, *La Escuela de Madrid*, *Goya*, y lo mismo en las presentes *Conferencias*, en que gran parte de tales libros ha vuelto a verse, es aquel rasgo de más originalidad que contengan. Y éste consiste, según se ha dicho, en las ricas y finas observaciones técnicas y en la razonada atribución de las obras. Desde los juicios de esta clase, sobre Morales y Sánchez Coello, hasta los relativos a Goya, y muy especialmente a

los frescos de San Antonio, pasando por rectificaciones tan firmes y discretas como las hechas, por ejemplo, a Justi en diferentes ocasiones, una de las principales relativa a Pantoja, todo lleva el mismo sello de concreta solidez, de observación directa y conocimiento personalísimo de los datos primarios. Pero nada alcanza en este sentido, por su carácter de unidad y conjunto, el alto valor del perspicaz estudio sobre *Mazo*. Pintor oscurecido por Velázquez y hartamente abandonado de la crítica, y, por tanto, del público, a Beruete *el Joven* se deberá siempre el haber reivindicado su importancia y abierto el camino a los estudiosos para ir enriqueciendo el número de sus atribuciones.

La Galería Nacional de Londres, con la flexible comprensión de que siempre dió muestras, apresuróse, ante las certeras observaciones del viejo Beruete, a cambiar la cartela de Velázquez por la de Zurbarán en la preciosa *Adoración de pastores*, que figura en su sala española. Beruete vino sosteniendo igualmente durante años, y el que esto escribe se lo oyó muchas veces, que ni *Felipe IV*, llamado de *Fraga*, en la Galería del Colegio de Dulwich, ni el *Almirante Pulido Pareja*, de la Nacional, anteriormente dicha, eran tampoco de Velázquez, aunque de su arte anduvieran muy cerca. El tuvo la grata satisfacción, poco antes de morir, de que el indubitado original retrato del *Rey* pareciese y hasta de publicarlo. Y Beruete *el Joven* debió sentirla con mayor intensidad todavía, recordando a su padre, al encontrar más tarde, en la Colección del Duque de Bedford, y también publicarlo, el verdadero y auténtico *Almirante*, de mano de D. Diego. Sostenía, por último, el padre que el cuadro *A Betzothal (Esponsales)*, que en la Galería Nacional del mismo se halla, no era de Velázquez, sino de Lucas Jordán, y así lo asegura de igual suerte el hijo. No cabe aquí esperar que aparezca el modelo, pero sí que, con el mismo criterio comprensivo, se reconozca al fin lo que no ofrece dudas.

Los ejemplos de esta clase podrían multiplicarse en otras galerías públicas y pri-

vadas, no en verdad tan propicias como la inglesa a reconocer la fuerza de la autoridad razonada; pero bastan las anteriores a nuestro propósito, que es poner de relieve tanto la calidad y la justicia del mérito como la íntima continuidad en la inteligencia y la crítica de arte de ambos Beruetes.

Y ahora, que estas breves palabras de tan mezquinas alas, sirvan, al menos, de afirmación y reconocimiento de los valores positivos que de Aureliano de Beruete y Moret quedarán para siempre, y de humilde testimonio de gratitud al fervoroso culto y ardiente adhesión, que, no obstante la independencia de su personalidad y conducta, rindió sin desmayo en su alma a la vieja *Escuela* en que aprendió a leer, y donde tal vez abriera su corazón al amor de lo bello.

INSTITUCION

IN MEMORIAM

GINER DE LOS RÍOS

por Mariano Merediz.

¡Qué de evocaciones, qué de recuerdos nos sugiere el nombre del gran apóstol de la enseñanza, del santo laico a quien llamábamos D. Francisco!

Decía León Vega, en artículo dedicado a su memoria, que «desde el llano se contemplan y aun pueden admirarse las cumbres; mas no pueden describirse ni analizarse»; y añadía:

«¡Están tan altas las cimas en que se cernía la mentalidad de nuestro D. Francisco!»

Es cierto; como León Vega, tenemos que renunciar al análisis del valor del gran Giner de los Ríos; sólo pretendemos — vana pretensión, pues nunca podremos en las cuartillas significarlo bastante — demostrar la veneración, el respeto, el cariño enorme que sentimos por la memoria de aquel hombre, todo alma, que supo despertar a una parte del pueblo español.

Y al nombre del gran D. Francisco va unida su obra, la Institución Libre de En-

señanza, la pequeña casa a la que se debe la renovación de la literatura, del arte, gran parte de la política liberal y gran parte de la Pedagogía.

«Lentamente — dice Azorín —, a lo largo de 40 ó 50 años, la irradiación de ese núcleo selecto de pensadores y maestros se ha extendido por toda España. La obra sigue su marcha progresiva. El espíritu de la Institución — es decir, el espíritu de Giner — ha determinado el grupo de escritores de 1898; ese espíritu ha suscitado el amor a la Naturaleza, y consecuentemente, al paisaje y a las cosas españolas; amor que ha renovado nuestra pintura (Beruete, Zuloaga, etc.); ese espíritu ha hecho que se vuelva la vista a los valores literarios tradicionales, y que los viejos poetas sean vueltos a la vida, y que se hagan ediciones de los clásicos, como antes no se habían hecho, y que surja una nueva escuela de filósofos y de críticos, con un espíritu que antes no existía.»

Todo eso, y aun más, hizo D. Francisco desde su cátedra, desde su cuarto modesto, desde todas partes, porque en todas partes enseñaba, educaba.

Nosotros, desde aquí, modestamente, queremos enviarle a la fosa sencilla del cementerio civil donde sus restos reposan el recuerdo cariñoso que engarce con los de todos sus alumnos, formando la guirnalda de amor y respeto y veneración que merece.

BIBLIOTECA CIRCULANTE DE NIÑOS DE LA INSTITUCIÓN (1)

CATÁLOGO DE LA SECCION I

(Niños de 7 a 9 años.)

Casa editorial **ARALUCE.**

Cortes, 392. — BARCELONA.

Los mejores cuentos para niños.

8.º — Precio de cada tomo, 2 p.

1. El gato con botas. Y otros cuentos.
Con seis láminas en color.

(1) Fué inaugurada en 18 de febrero de 1918, aniversario de la muerte de D. Francisco Giner. Comenzó con algunos libros, muy pocos, donados por alum-

El gato con botas.—El pescador y su mujer.—El pobre y el rico.—El rey barba de tordo.—El cofre volador.

2. Caperucita roja. Y otros cuentos. Con seis láminas en color.

Caperucita roja.—El ruiseñor.—Pulgarcilla.—El soldadito de plomo.

3. El príncipe porquerizo. Y otros cuentos.

El príncipe porquerizo.—La caja de yesca.—Nicolásón y Nicolásillo.—La princesa y el guisante.—El traje nuevo del emperador.—La aguja orgullosa.

4. La bella durmiente del bosque. Y otros cuentos. Con seis láminas en color.

La bella durmiente del bosque.—La protegida de la Virgen.—El lobo y los siete cabritos.—Pedro el listo.—El príncipe rana.

5. Hansel y Gretel. Y otros cuentos. Con seis láminas en color.

Hansel y Gretel.—Los músicos ambulantes.—El pájaro de oro.—El morral maravilloso.

6. El posadero ladrón. Y otros cuentos. Con seis láminas en color.

El posadero ladrón.—El compañero de viaje.—La pequeña vendedora de fósforos.

7. El violín mágico. Y otros cuentos. Con seis láminas en color.

El violín mágico.—La estrella caída.—El Rey del Invierno.—Rapunzel.—Los enanos laboriosos.—Trasgolisto.—Los tres hombrecillos del bosque.

8. Blancanieve. Y otros cuentos. Con seis láminas en color.

Blancanieve.—Los siete suavos.—Los dos hermanos.

9. La Cenicienta. Y otros cuentos.

nos y profesores de la Institución, y también por amigos de la casa, que espontáneamente los ofrecieron. Y ha ido aumentándose en los años sucesivos, merced a nuevos donativos y a la cuota mensual de 0,25 céntimos, que pagan alumnos y profesores. Se halla dividida en la actualidad en tres pequeñas bibliotecas: Sección I (7 a 9 años)—; Sección II (10 a 12)—, y Sección III (13 a 15) y Antiguos Alumnos (Biblioteca de Jóvenes). Cada uno de estos grupos o bibliotecas tiene para su servicio dos alumnos (casi siempre alumno y alumna), los cuales están encargados de entregar y recoger los libros prestados; este servicio se hace dos veces por semana.

La cenicienta.—Siete de un golpe.—El hada de la nieve.—Juana la lista.

10. La leyenda de Parsifal. Con seis láminas en colores.

CALPE

Librería: Avenida Pi y Margall, 7.—MADRID.

Cuentos para niños.

8.º—Precio de cada cuento, 1 p.

Abril (Manuel).—El gorro de Andrés.—Texto de ...—Ilustraciones de Barradas.

Gómez de la Serna (Ramón).—En el bazar más suntuoso del mundo.—Texto de ...—Ilustraciones de Barradas.

Gómez de la Serna—El marquesito en el circo.—Texto de ...—Ilustraciones de Barradas.

Gómez de la Serna—Por los tejados.—Texto de ...—Ilustraciones de Barradas.

Casa editorial FRANCO-IBERO-AMERICANA

Boulevard Saint-Germain, 222.—PARÍS.

Biblioteca para la Juventud.

8.º—P.: 4 p..

Andersen.—Cuentos de ...—Traducción de Monseñor Aceves.—Ilustraciones de F. Jobbé Duval.

La reina de nieve.—Nicolásín y Nicolásón.—Historia de Perinola.

Muñoz Escámez (José).—Hadas y magos.—Cuentos originales de ...

El Príncipe Magnolia.—Manolo el Maragato.—La Princesa de ojos azules.

Muñoz Escámez (José).—La cabaña de la bruja.—Cuentos originales de ...

La cabaña de la bruja.—El árbol de Navidad.—Las gafas del abuelo.—El león y el zorro.

CASA EDITORA PARA AS CRIANÇAS

LISBOA

Castro Osorio (Ana de).—La Princesa muda.—Por ...—Ilustraciones de Leal da Camara.—Traducido al español por Carmen de Burgos (Colombine).—(Cuentos tradicionales portugueses).—8.º—P.: 1,50 pesetas.

EDICIONES ESPAÑOLAS

MADRID.

4.º prolongado.—Precio de cada tomito, 2,50 p.

*Juan que ríe y Juan que llora.**Luisita que ríe y Luisita que llora.*

Librería «FERNANDO FÉ»

Puerta del Sol, 15.—MADRID.

Gil Roesset (Consuelo).—El Niño de Oro.—Cuento fantástico.—Por ...—Dibujos de Marga.—MCMXX.—Fol.—P.: 4,25 p.

GARNIER HERMANOS, Editores.

Rue des Saints Pères, 6.—PARÍS.

Ya sé leer.—Lecturas y escenas infantiles por Un Papá.—Veinte bonitas historietas ilustradas con hermosos dibujos en colores de Robert Sallés.—4.º—P.: 4 p.

Albumes Jordic.

4.º, apaisado.—Precio de cada uno, 2 p.

1. Colegio de Miss Picuda.
2. La escuela de los pájaros.
3. Las ranas emigrantes.
4. Los siete días de Ketye.
5. Mariquita la de los zuecos sirvienta.
6. Rosina la lechera.
7. Tintín gorrino.
8. Ultimos empleos de Mariquita la de los zuecos.

Albumes Rabier.

4.º—Precio de cada tomo, 4,80 p.

1. El fondo del saco.
2. Escenas cómicas en los bosques.
3. Escenas de la vida íntima de los animales.
4. La casa de fieras.
5. Los animales en libertad.
6. Los animales se divierten.
7. ¡Pobres animales!

HENRICH Y COMPAÑÍA, en comandita.

Córcega, 348.—BARCELONA.

Biblioteca ilustrada.

SERIE B TERCERA

8.º—Precio de cada tomo, 2 p.

Andersen (Hans Cristian).—Cuentos escogidos.—Versión española y prólogo por Salvador Gomila.

La Sirena (cuento fantástico).—El ruiseñor.—La margarita.—Odisea de un pino.—Historia del Rey de los mares.—La bujía y la candela.—Historia de una madre.—El nuevo traje del Emperador.—La más dichosa.

Hermanos Grimm.—Cuentos cortos de los ...—Versión española y prefacio por Pedro Umbert.

Eglantina.—Yorinda y Yoringel.—Hansel y Gretel.—Angélica.—Blancanieve.—El príncipe rana.—El pescador y su mujer.—El Rey de Drosselbarte.—Rumpelstilzchen.—Los músicos de Brema.—El hornazo.—Los mensajeros de la muerte.—Los cuatro hermanos hábiles.—Las tres plumas.

HIJOS DE SANTIAGO RODRIGUE

Lain Calvo, 12.—BURGOS.

Biblioteca Oro.

8.º—Precio de cada tomo, 2 p.

Cuentos cortos.—Por varios autores.

La negra y la tortolita (cuento popular).—El milagro de la cabeza (tradición).—La casa vieja.—El Cristo de piedra.—La estrella en la frente.—Los melocotones—La herradura.—Las brujas.—La memoria y el jugador.—El cuidado.—El ruiseñor.—El zar y la camisa.—El viejo caballo.—El Tanganika.—Crispín y Bastián.—El Señor de Vizcaya (leyenda).—La flor de Lililá.

Bazar de cuentos.—De varios autores nacionales y extranjeros.

Echegaray (José).—Por qué el diablo es zurdo.—*Andersen.*—Claus el grande y Claus el chico.—*B. T. (E.).*—El joven Rolando (cuento fantástico).—*Andersen.*—El compañero de viaje.—*Alarcón* (P. A. de).—Las dos glorias.—*Roure* (José de).—¡Pobre Polichinela!... (Teatro Guíñol).—*Sienkiewicz* (E.). Yanko, el músico.—*Pereda.* (José María de).—El primer sombrero.—*T. (L.).*—Las riquezas que dió Dios al hombre.

JIMENEZ-FRAUD, Editor.

Calle del Pinar.—MADRID.

Coelho (Adolfo).—Juanillo el Tonto.—Cuento popular recogido por ...—Traducción del portugués por Natalia Cossío de Jiménez.—Ilustraciones de Alicia Rey Colaço.—P.: 2 p.

LA EDITORIAL VIZCAINA

HENAO, 8.—BILBAO.

Coloma (Luis).—Cuentos para niños.—Por el P. . . ., de la Compañía de Jesús.—Novena edición.—1921, 8.º

Historia de un cuento.—Las dos madres.—Periquillo sin miedo (cuento popular).—La camisa del hombre feliz (cuento).—Las tres perlas (leyenda imitada del alemán).—¡Porrta, componte!...

LA LECTURA

Paseo de Recoletos, 25.—MADRID.

El Libro escolar.

(W.).—El Califa Cigüeña y otros . . ., narrados por R. M. Tenreiro e ilustraciones de P. Muguruza.—8.º . . . 2 p.

El Califa Cigüeña.—La Libertad de Fátima.—El falso príncipe.

Juan Manuel.—El Conde Lucanor, libro que escribió el muy noble señor Don . . ., nieto del santo rey Don Fernando.—Adaptado para los niños por Ramón María Tenreiro e ilustrado por A. Vivanco.—Segunda edición.—8.º—P.: 3 p.

El buen hombre y su hijo.—El escolar y el nigromante. El piadoso caballero.—La lección de las cornejas.—Los tres hijos del rey moro.—Alvar Fáñez y su esposa.—El paño maravilloso.—El mozo que casó con mujer brava. El comprador de consejos. El vasallo del diablo.—La prueba de la amistad.—El rey orgulloso.

(Continuará.)

LIBROS RECIBIDOS

Font Quer (Dr. P.).—*Formes noves de plantes*.—Barcelona, Museo de Ciencias Naturales.—Don. del Museo.

Idem.—*Estudis sobre morfologia i Nomenclatura de les Sideritis (Seció Eusideritis Benth)*.—Barcelona, Museo de Ciencias Naturales.—Don. de id.

Idem.—*Datos para el conocimiento de la flora de Burgos*.—Barcelona, Museo de Ciencias Naturales.—Don. de id.

Bernaldo de Quirós (C.).—*Sierra Nevada*.—Madrid, 1923.—Don. del autor.

Bernaldo de Quirós (C.).—*La Pedriza del Real de Manzanares*.—Madrid, 1923.—Donativo del autor.

Vega y Relea (Juvenal de).—*El problema del discernimiento en los niños delincuentes*.—Cáceres, Tip. «La Minerva», 1924.—Don. de id.

González (Luis Felipe).—*La medida de los fenómenos psíquicos*.—San José (Costa Rica), Viuda de Lines.—Don. del ídem.

Ezquerria del Bayo (Joaquín) y Pérez Bueno (Luis).—*Retratos de Mujeres españolas del siglo XIX*.—Memoria premiada por la Junta de Iconografía Nacional.—Madrid, J. Cosano, 1924. Don. de D. J. C.

Consejo Nacional de Educación.—*Desarrollo de la Instrucción primaria en la República Argentina*.—Buenos Aires, 1924.—Don. del Consejo.

Idem.—*Delegación al 4.º Congreso panamericano del niño. Conclusiones. Temas de estudio. Conferencias*.—Buenos Aires, 1924.—Don. de id.

Ceballos (Gonzalo).—*Estudios sobre le neumónidos de España*.—Madrid, 1924.—Don. de la Junta de Amp. de Est.

Liga Nacional contra el Alcoholismo.—*Memoria de 1923*.—Santiago de Chile, Imp. y Lit. Universo.—Don. de la Liga.

San Miguel de la Cámara (Dr. M.).—*Notas petrográficas. I y II*.—Barcelona, Museu de Ciències Naturals.—Don. de la Junta de Ciències Naturals.

Pardillo (Dr. F.).—*Dades per a mineralogia de Catalunya*.—Barcelona, Museu de Ciències Naturals.—Don. de id.

San Miguel de la Cámara (Dr. M.).—*Contribución al estudio de los silicatos naturales españoles*.—Barcelona, Museu de Ciències Naturals.—Don. de id.

Subirá (José).—*El músico-poeta Clavé. (1824-1874)*.—Madrid, 1924. Donativo del autor.

Idem.—*La participación española en la nueva Biblioteca de la Universidad de Lovaina*.—Madrid, 1924.—Don. de id.