

# BOLETÍN

DE LA

# INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

TOMO XLII

1918

MADRID  
INSTITUCIÓN, PASEO DEL OBELISCO, 14  
1918

---

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

---

# BOLETÍN

## DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

TOMO XLII.—1918

### ÍNDICE POR MATERIAS

D. Gumersindo de Azcárate, por *José Ortega Gasset* (p. 1).  
Responso, por *Miguel de Unamuno* (p. 2).  
Al volver del cementerio civil. La cruz de Azcárate, por *Luis Zulueta* (p. 3).  
Azcárate, por *D. Rafael Altamira* (p. 5).  
Labra (p. 97).

### PEDAGOGÍA

La pedagogía de la educación física en el sistema de Locke, por *D. Jerónimo M. Peralta* (p. 7).  
Pedagogía de la guerra, por *Domingo Bar-nés* (p. 12).  
Dos grandes reformas escolares, por *D. Lorenzo Luzuriaga* (p. 15).  
Revista de revistas (p. 17, 21, 47, 81, 120, 138, 141, 182, 242, 279 307, 342 y 379).  
Fragmento, por *D. Francisco Giner* (p. 32).  
La educación estética en las escuelas, por *M. A. Sluys* (p. 34).  
La escuela de detención, por *D.<sup>a</sup> Alicia Pestana* (p. 38).  
El problema de la investigación científica en España, por *D. Eduardo Hernández-Pacheco* (p. 40, 75 y 107).  
Los recuerdos de infancia, por *D. José Ma-llart* (p. 43).  
Las proyecciones cinematográficas en la enseñanza, por *M. A. Collette* (p. 65).  
El maestro en la escuela rural, por *D. José Tomás Portela* (p. 71).  
Peligros del dualismo en la teoría de la fatiga, por *D.<sup>a</sup> Alicia Pestana* (p. 98).  
Industria y reorganización educativa, por *J. Dewey* y *E. Dewey* (p. 100).

Sobre la preparación de los maestros, por *D. Lorenzo Luzuriaga* (p. 117).  
La escuela secundaria y la Universidad, por *Ernesto Nelson* (p. 129 y 162).  
El estudio del niño en relación con la preparación de los maestros, por *Alex Morgan* (p. 133).  
Relación de la delincuencia juvenil con las industrias callejeras, por *D.<sup>a</sup> Alicia Pestana* (p. 136).  
La democracia y la educación, de John Dewey, por *Albert Kohler* (p. 161).  
Las bases de la educación inglesa, por *D. José Castillejo y Duarte* (p. 166 y 196).  
El seminario de maestros alemán, por *D. Lorenzo Luzuriaga* (p. 177 y 200).  
La primera enseñanza en Portugal, por *doña Alicia Pestana* (p. 195).  
El Instituto de enseñanza especial del Dr. Decroly, por *D. Jacobo Orellana Garrido* (p. 204).  
Política pedagógica española, por *D. Alejandro Rosselló* (p. 225 y 274).  
Notas pedagógicas: Apuntes de viaje, por *D. Edmundo Lozano* (p. 231).  
La pedagogía de Kerschensteiner, por *D. Lorenzo Luzuriaga* (p. 236).  
Contenido pedagógico del «Protágoras» de Platón, por *V. Carpino* (p. 257 y 289).  
El juego y la formación de los hábitos y del carácter, por *Henry S. Curtis* (p. 264 y 294).  
Reeducación de los mutilados de la guerra. El Instituto de Santa Isabel, en Lisboa, por *D.<sup>a</sup> Alicia Pestana* (p. 271).  
Sistematización nacional de la educación en Inglaterra, por *D. José Castillejo y Duarte* (p. 298, 337 y 370).

La guerra y los niños, por *D.<sup>a</sup> Alicia Pestana* (p. 321).

La Universidad ante el problema industrial, por el *Dr. D. José Giral y Pereira* (p. 324).

La mujer de mañana. La vida y las obras de Elena Key, por *Santiago Valentí Camp* (p. 333 y 364).

Algunos valores educativos de la guerra, por *G. Stanley Hall* (p. 353).

El movimiento pro universitario para la preparación de los maestros en Alemania, por *D. Lorenzo Luzuriaga* (p. 357).

Bases para un programa de instrucción pública, por *La Escuela Nueva* (p. 359).

Bases para una reforma de nuestra instrucción pública, por *D. Juan Uña* (p. 363).

### ENCICLOPEDIA

El descubrimiento del Guadarrama, por *don Constancio Bernaldo de Quirós* (p. 25).

Cartas literarias, por *D. Francisco Giner de los Ríos* (p. 49).

Notas sobre la historia de la psicología, por *D. Juan Vicente Viqueira* (p. 56 y 149).

Acerca de «El Isidro» de Lope de Vega, por *D. Américo Castro* (p. 84).

La ciencia del trabajo, según la doctora *J. Ioteyko*, por *D. Alfredo D. Calcagno* (página 144).

Tribunales para niños, por *D.<sup>a</sup> Alicia Pestana* (p. 184).

La obra científica de Berthelot, por *M. Armand Gautier* (p. 246).

La cultura ibérica, por *D. P. Bosch Guimpera* (p. 309).

La crisis de la Psicología experimental, por *D. J. Vicente Viqueira* (p. 346).

### INSTITUCIÓN

In memoriam (p. 31, 60, 63, 87, 124, 152, 187, 206, 209, 252, 282, 316, 348 y 381).

Libros recibidos (p. 32, 64, 96, 128, 159, 192, 224, 256, 288, 320, 352 y 383).

Advertencia (p. 32).

Circular (p. 94).

Reglas para el uso de la Casa-Refugio de la INSTITUCIÓN en la Sierra del Guadarrama (p. 95).

Noticias (p. 96, 159 y 188).

Las colonias de vacaciones de la C. A., por *D. Gonzalo J. de la Espada* (p. 157).

Acta de la Junta general ordinaria de señores Accionistas, celebrada el 30 de Mayo de 1917 (p. 189).

Nota leída en la Junta general de Sres. Accionistas celebrada el día 26 de Mayo de 1918 (p. 190).

Programa de la Institución libre de Enseñanza (p. 217).

## ÍNDICE ALFABÉTICO

- Acta* de la Junta general ordinaria de señores Accionistas, celebrada el día 30 de Mayo de 1817 (p. 189).
- Advertencia* (p. 32).
- Azcárate* en la Asociación patriótica española de Buenos Aires (p. 216).
- Altamira* (D. Rafael).—Azcárate (p. 5).
- Barnés* (D. Domingo).—Pedagogía de la guerra (p. 12).
- Idem.*—Revista de revistas (p. 17, 47, 120, 141, 182, 307, 342 y 379).
- Bernaldo de Quirós* (D. Constancio).—El descubrimiento del Guadarrama (p. 25).
- Bosch Guimpera* (D. P.).—La cultura ibérica (p. 309).
- Calcagno* (D. Alfredo D.).—La ciencia del trabajo, según la Dra. J. Ioteyko (p. 144).
- Carpino* (V.).—Contenido pedagógico del *Protágoras*, de Platón (p. 257 y 289).
- Castillejo y Duarte* (D. José).—Las bases de la educación inglesa (p. 166 y 196).
- Idem.*—Sistematización nacional de la educación en Inglaterra (p. 298, 337 y 370).
- Castro* (D. Américo).—Acerca de *El Isidro*, de Lope de Vega (p. 84).
- Circular* (p. 94).
- Collette* (M. A.).—Las proyecciones cinematográficas en la enseñanza (p. 65).
- Curtis* (Henry S.).—El juego y la formación de los hábitos y del carácter (p. 264 y 294).
- Dewey* (J.) y *Dewey* (E.).—Industria y reorganización educativa (p. 100).
- Escuela Nueva.*—Bases para un programa de instrucción pública (p. 359).
- Espada* (Gonzalo J. de la).—Las colonias de vacaciones de la C. A. (p. 157).
- Gautier* (M. Armand).—La obra científica de Berthelot (p. 246).
- Giner de los Ríos* (D. Francisco).—Cartas literarias (p. 49).
- Idem.*—Fragmento (p. 32).
- Giral y Pereira* (Dr. D. José).—La Universidad ante el problema industrial (p. 324).
- Hernández Pacheco* (D. Eduardo).—El problema de la investigación científica en España (p. 40, 75 y 107).
- In memoriam:*  
 «*A Capital*».—D. Francisco Giner de los Ríos (p. 351).  
 «*A Lucta*».—D. Francisco Giner (p. 348).
- Azcárate* en la Asociación patriótica española de Buenos Aires (p. 216).
- Azorín.*—Las obras de Giner (p. 206).
- Compayré* (M. Gabriel).—Un pedagogo español (p. 187).
- García Morente* (D. Manuel) y *Ríos* (Don Fernando de los).—El pedagogo (p. 60).
- «*Gente Moza*».—D. Francisco Giner de los Ríos (p. 124).
- Guillaume* (James).—Un pedagogo español: D. Francisco Giner (p. 152).
- La Voz de Galicia.*—Giner de los Ríos (p. 301).
- Machado* (D. Manuel).—Giner de los Ríos (p. 63).
- Montúa Imbert.*—D. Francisco Giner (página 31).
- Moreno Villa* (J.).—En memoria de D. Francisco Giner (p. 316).
- Morote* (D. Luis).—La historia corre para todos (p. 87).
- Idem.*—El abuelo (p. 252).
- «*O Intransigente*».—D. Francisco Giner de los Ríos (p. 349).
- Posada* (D. Adolfo).—Azcárate (p. 211).
- Psichantheo.*—Giner de los Ríos (p. 383).
- Ríos* (Fernando de los) y *García Morente* (D. Manuel).—El pedagogo (p. 60).
- Sánchez* (Bonifacio).—El maestro de los maestros (p. 209).
- Tissié* (Dr. Ph.).—La España Nueva: Francisco Giner de los Ríos (p. 316).
- Viteri Lafronte* (D. Homero).—El maestro Giner de los Ríos (p. 282).
- Kohler* (Albert).—La democracia y la educación, de John Dewey (p. 161).
- Labra* (p. 97).
- Libros recibidos* (p. 32, 64, 96, 128, 159, 192, 224, 256, 288, 320, 352 y 383).
- Lozano* (D. Edmundo).—Notas pedagógicas. Apuntes de viaje (p. 231).
- Luzuriaga* (D. Lorenzo).—Dos grandes reformas escolares (p. 15).
- Idem.*—El Seminario de maestros alemán (p. 177 y 200).
- Idem.*—La pedagogía de Kerschensteiner (p. 236).
- Idem.*—La preparación en la Universidad.
- Idem.*—Sobre la preparación de los maestros (p. 117).

- Luzuriaga* (D. Lorenzo). — El movimiento pro-universitario para la preparación de los maestros en Alemania (p. 357).
- Mallart* (D. José). — Los recuerdos de infancia (p. 43).
- Morgan* (Alex). — El estudio del niño en relación con la preparación de los maestros (p. 133).
- Nelson* (Ernesto). — La escuela secundaria y la Universidad (p. 129 y 162).
- Nota* leída en la Junta general de Sres. Accionistas, celebrada el día 26 de Mayo de 1918 (p. 190).
- Noticias* (p. 96, 159 y 157).
- Ortega Gasset* (José). — D. Gumersindo de Azcárate (p. 1).
- Orellana Garrido* (D. Jacobo). — El Instituto de enseñanza especial del Dr. Decroly (p. 204).
- Peralta* (D. Jerónimo M.). — La pedagogía de la educación física en el sistema de Locke (p. 7).
- Pestana* (D.<sup>a</sup> Alicia). — La escuela de detención (p. 38).
- Idem.* — La guerra y los niños (p. 321).
- Idem.* — La primera enseñanza en Portugal (p. 195).
- Idem.* — Peligros del dualismo en la teoría de la fatiga (p. 98).
- Idem.* — Reeducción de los mutilados de la guerra. El Instituto de Santa Isabel, en Lisboa (p. 271).
- Pestana* (D.<sup>a</sup> Alicia). — Relación de la delincuencia juvenil con las industrias callejeras (p. 136).
- Idem.* — Tribunales para niños (p. 184).
- Portela* (D. José Tomás). — El maestro en la escuela rural (p. 71).
- Programa* de la Institución libre de Enseñanza (p. 217).
- Reglas* para el uso de la Casa-Refugio de la Institución en la Sierra del Guadarrama (p. 95).
- Revista* de revistas (p. 17, 21, 47, 81, 120, 138, 141, 182, 242, 279, 307, 342 y 379).
- Rosselló* (D. Alejandro). — Política pedagógica española (p. 225 y 274).
- Sluys* (M. A.). — La educación estética en las escuelas (p. 34).
- Stanley-Hall* (G.). — Algunos valores educativos de la guerra (p. 353).
- Unamuno* (Miguel de). — Responso (p. 2).
- Uña* (Juan). — Bases para una reforma de nuestra instrucción pública (p. 363).
- Valentí Camp* (D. Santiago). — La vida y las obras de Elena Key (p. 333 y 364).
- Viqueira* (D. Vicente). — La crisis de la Psicología experimental (p. 346).
- Idem.* — Notas sobre la historia de la psicología (p. 56 y 149).
- Zulueta* (Luis). — Al volver del cementerio civil. La cruz de Azcárate (p. 3).

# BOLETÍN

## DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

El BOLETÍN, órgano oficial de la *Institución*, es una Revista pedagógica y de cultura general, que aspira a reflejar el movimiento contemporáneo en la educación, la ciencia y el arte.—Suscripción anual; para el público, 10 pesetas; para los accionistas y los maestros, 5.—Extranjero y América, 20.—Número suelto, 1.—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.— Véase siempre la *Correspondencia*.

AÑO XLII.

MADRID, 31 DE ENERO DE 1918.

NÚM. 694.

### SUMARIO

Don Gumersindo Azcárate, por *D. José Ortega Gasset*, pág. 1.—Responso, por *D. Miguel de Unamuno*, pág. 2.—Al volver del cementerio civil. La cruz de Azcárate, por *D. Luis de Zulueta*, pág. 3.—Azcárate, por *D. Rafael Altamira*, página 5.

#### PEDAGOGÍA

La Pedagogía de la educación física en el sistema de Locke, por *D. Jerónimo Peralta*, pág. 7.—Pedagogía de la guerra, por *D. D. Barnés*, página 12.—Dos grandes reformas escolares, por *D. Lorenzo Luzuriaga*, pág. 15.—Revistas de revistas: Francia: «*Revue pédagogique*», por *Don D. Barnés*.—Inglaterra: «*The Journal of Education*», por *D. J. Ontañón y Valiente*, pág. 21.

#### ENCICLOPEDIA

El descubrimiento del Guadarrama, por *D. Constantino Bernaldo de Quirós*, pág. 25.

#### INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: *D. Francisco Giner*, por *D. J. Montaña Imbert*, pág. 31.—Libros recibidos, pág. 32. Advertencia, pág. 32.

## DON GUMERSINDO DE AZCÁRATE

por *José Ortega Gasset*.

En las mismas horas en que *D. Rafael María de Labra* sufre una grave enfermedad, *D. Gumersindo de Azcárate* se aleja de la vida. Al ausentarse tan venerable figura de entre nosotros, parece entrar definitivamente en la historia, que habla por ecos—el documento, la imagen, la leyenda—, una edad de la existencia española. Estos años postreros habían segado las últimas filas de los hombres que actuaron en los tiempos anteriores a la Restauración, y eran para nosotros como supervivientes de una época que nos parecía

más heroica, más enérgica, de mayor frenesí espiritual, sobre la cual había venido luego un diluvio de corrupción, cinismo y desesperanza. Conforme iban cayendo al golpe de la hoz incansable esos hombres mejores y de histórica fisonomía, la figura castiza de Azcárate parecía condensar sobre sí todas las alusiones, memorias y sentimientos que en nosotros aquel pasado levantaba, como en la llanura, bajo el sol, alza el viento doradas tolvaneras. «¡Ya se van, ya se van!»—decíamos—. Y luego: «¡Queda Azcárate!». Enjuto, de aventajada estatura, barba de plata y rostro cetrino, le veíamos pasar, emocionados, como a un Don Quijote vuelto a la cordura. Con él pasaban las sombras de Castelar y Cánovas, Salmerón y Giner. Cuando entraba y salía, entraba y salía en nuestras almas un vasto rumor de ideales entusiasmos, una cálida ráfaga de esencial patriotismo y trascendente humanidad.

El semblante de la vida cambia con cada generación. Trae cada una de ellas una peculiar sensibilidad, ciertas propensiones genuinas para el pensar y el sentir. Esto hace que valoren las cosas de distinta suerte y prefieran los de hoy ideas y obras de arte que los de ayer desestimaron, o sientan aversión por lo que éstos amaron. Y acontece que en el regazo de cada época conviven siempre tres generaciones: los abuelos, los padres, los hijos. Así hemos habitado el mismo jirón del tiempo los hombres de la República, los hombres de la Restauración y los que aun tenemos blanco y sin armas el escudo. Pues bien, nada acaso indica mejor cuál será el futu-

ro español, como notar el hecho de que los hombres con el escudo blanco sentíamos mayor afinidad con los hombres de 1869 que con los restauradores. Y no era, ciertamente, su República lo que nos atraía, era su sentido moral de la vida, su anhelo de saber y de meditar. Frente a ellos, los hombres educados en la Restauración parecían desmoralizados y frívolos, exentos de curiosidad y de estudio. Aquellos fueron profesores, escritores, amigos del libro y la idea. Éstos eran, y son, abogados, negociantes, aficionados a mínimas intrigas.

Se nos va con Azcárate el último ejemplar de una casta de hombres que creía en las cosas superiores y para los cuales toda hora llegaba con un deber y un escrúpulo en la alforja. Y como en todas las castas nobles parecen sutilizarse y aquilatarse las excelencias del linaje cuando la adversidad diezma sus filas, enrarecida por la muerte la sangre de aquella venerada generación, vino a adquirir en Azcárate, su hombre último, la más pura y sencilla calidad. Muere solo, nuestro bueno y amado Don Quijote de la barba de plata, solo entre sus libros y sus virtudes.

¿Solo? Con soledad de los suyos al menos. Porque nosotros somos del futuro. Nuestra filial piedad consistirá en seguirle. Pero seguir a Azcárate—como seguir a Giner—es seguir hacia adelante.

De un egregio pasado español ya no queda nada: ¡ya no queda Azcárate!

Pero ahora queda sobre su tumba lo que debe quedar siempre cuando los que viven son fieles a los muertos: el verde brote de la esperanza.

(*El Sol*, 15 Diciembre 1917.)

## RESPONSO

por Miguel de Unamuno.

Acompañamos a la última morada, el seno de la madre tierra todo paridera, el despojo mortal de D. Gumersindo de Azcárate. El que escribió la *Minuta de un testamento*, ¿habrá encontrado la resde

puesta definitiva a la eterna pregunta que es el motivo primero de la Historia?

Porque lo que hizo la estructura toda moral, y con ello la política, claro está, de Azcárate en sus mejores tiempos fué que, libre de la suprema frivolidad, que es la llaga envenenadora de los más de nuestros hombres públicos, se puso alguna vez frente a frente de los eternos problemas, vivió las inquietudes de siempre, miró ojos a ojos a la mirada de la Esfinge. Azcárate fué un hombre profundamente religioso. ¿De qué religión? De la de todos los hombres religiosos, que es acaso en el fondo una misma, de la religión de la pregunta eterna. Que ser religioso es hacérsela, aunque no se halle respuesta, y es ser irreligioso el esquivarla.

Y aquella su religiosidad le venía seguramente del hogar. Su padre, D. Patricio, había traducido, con las demás obras platónicas, el divino *Fedón*. Por sus venas corrían gotas de la sangre más genuina y castizamente ibérica, de sangre vasca, levadura de eternas inquietudes, de perpetuas preguntas, sin respuesta posible en este mundo crepuscular.

Le acompañamos a la última morada, donde descansa—¿descansa?—al lado de D. Fernando de Castro, otro hombre de su temple, de aquellos hombres que hicieron una íntima revolución, de que ahora es moda entre no pocos burlarse; de aquellos hombres que se preocuparon del primer principio y del fin último de la Historia y de las cosas todas.

Y por haber sido hombre de ese temple, profundamente religioso, Azcárate llegó a ser el órgano de lo que de conciencia moral le quedaba a nuestro Parlamento. Que no era mucho. Entre esos hombres atentos a lo que llaman llegar, y para ello a derribar a otros, y una vez llegados a no dejarse derribar, pero hombres que no se han preguntado ni de dónde vienen ni adónde van, entre esos hombres de bufete, o de negocios, o de pequeñas vanidades, Azcárate descollaba, más que por su inteligencia, más que por sus conocimientos, más que por su competencia jurídica, por una conciencia moral iluminada por la luz

ese crepúsculo religioso que nunca sabremos si es un orto, o es un ocaso, o es, como en las noches blancas del Ártico, un orto que se abraza y une a un ocaso. Porque lo que no se ve es el sol.

Todos los que le conocimos y tratamos, todos los que fuimos sus amigos, hemos visto con dolor la desaparición de ese hombre justo; pero a la vez que con dolor, con un casto sentimiento de alivio. Porque el ocaso de la inteligencia y la voluntad de ese hombre se prolongaban; prolongábase la lucha de su robusto organismo con la muerte.

Y en este su ocaso los hombres hábiles empezaban a querer jugar con él. El que no le hubiera llamado para oírle en sus mejores tiempos, cuando su ruda naturaleza leonesa no velaba el espejo de la verdad, le llamó cuando empezaba a ser una ruina, cuando el corazón se le había ablandado. Y le llamó, más que para oírle, para que se supiera que le había llamado. Era hacerle entrar en la comedia. Era querer convertir a una ruina de hombre en una bandera de parlamento, quién sabe si no en un banderín de enganche. Era la aparentialidad, la terrible aparentialidad. Y el buen anciano justo, cuyo corazón fatigado le hacía propenso a las lágrimas, vió acaso las lágrimas que produce una pasajera emoción de teatro, una escena artística. Porque hay don de lágrimas y hay también lágrimas de teatro.

Y ese hombre justo, encorvado ya por el primer golpe de la última guadaña, prostrado en el lecho, vió llegar junto a éste a un hombre de teatro—otro—, a uno de los primeros actores, al primer actor acaso—¡y qué actor!—de nuestra tragicomedia política, que iba a pedirle que tomase parte en la pieza como... ¡figurón! Siempre el cuidado de las aparentialidades, que, por solemnes y gravemente litúrgicas que sean, son frivolidad y nada más.

Porque era frivolidad y nada más que frivolidad querer que en un Gobierno nacional apareciese—y no más que aparecer—aquella ruina de lo que fué un hombre justo. No era su justicia; era su nombre lo que se buscaba. ¡Frivolidad, sí! Porque en

el fondo tan frívolo es el grave barba como el ligero galán joven. La frivolidad en política consiste en hacer de ésta teatro, sea tragico, sea cómico.

Mientras vivió D. Nicolás Salmerón, redújose Azcárate, con la sencilla modestia del hombre justo, a ser un segundo, una especie de vicario, y a la vez un fiel consejero de su amigo, maestro y jefe. Y entonces pudo ver que ni a él ni a D. Nicolás—a este hombre de temple diamantino y desposado con la verdad—se les requirió para ciertos menesteres. Como no se le requirió a Joaquín Costa, aunque luego de muerto se le rindiesen los honores que en vida habría rechazado el león de Graus.

¡Tristes homenajes los que se le rinden a un hombre cuando ya le ha quedado inerte el corazón! ¡Tristes obsequios, tristes muestras de respeto las que recibe cualquier Sansón luego que una Dalila cualquiera—que puede ser la edad—le ha rapado su cabellera! Entonces van a preguntarle a Sansón cómo se matan las fieras, cuando él ya no puede matarlas.

He aquí por qué los amigos de Azcárate, y a la vez de su justicia, hemos visto con dolor, sí, pero con cierto sentimiento de alivio, el fin del ocaso de ese hombre. Que es lo que fué: un hombre; un hombre en su más pleno sentido, un hombre entre comediantes.

(*El Día*, 17 Diciembre 1917).

AL VOLVER DEL CEMENTERIO CIVIL

## LA CRUZ DE AZCÁRATE

por Luis de Zulueta.

A la vez penosa y venerable, nos parecía en estos últimos meses la senilidad de D. Gumersindo. El mecanismo cerebral se iba dificultando lentamente. No podía a veces el anciano maestro encontrar la palabra adecuada, el nombre propio. Y toda su conversación brotaba con esfuerzo y sufría momentáneas intermitencias.

Sin embargo, reconstituyendo luego, al través de su expresión incompleta y vacilante, el pensamiento interior, encontrá-

bamos siempre un juicio, un consejo, en donde se revelaba el espíritu de Azcárate, sereno, claro, seguro, elevado siempre. Sentíamos que su noble alma, intacta, estaba allí, aunque parecía hablarnos desde lejos, desde más lejos cada día.

Al cabo, una nube se interpuso definitivamente. Perdióse la postrera luz de aquel crepúsculo tembloroso. Cayó D. Gumersindo sobre su sillón del Instituto de Reformas Sociales, teniendo en la mano una carta de los vocales obreros. Seguramente, su último pensamiento fué consagrado, como tantos otros de su vida, al santo anhelo de resolver, por la paz y por la justicia, el problema social, que tras de esta guerra adquirirá tal vez caracteres imponentes de violencia y de grandeza.

Luego, las tinieblas envolvieron su espíritu. Transportado a su casa, fué D. Gumersindo tendido en el lecho, en el que ya no había de volver a incorporarse jamás. Allá se quedó envuelto en el sudario, cubierto de flores piadosas... Sobre la sencilla cama de hierro se destacaba una imagen de la cruz con estas palabras, escritas en lengua inglesa: «Amaos los unos a los otros.»

Y en el ambiente blanco y silencioso de la desnuda habitación, flotaba la esperanza de la promesa bíblica: «A los que estaban en tierra, de sombra de muerte luz les nació.»

\* \* \*

Aquella cruz la tenía siempre consigo D. Gumersindo desde sus años jóvenes. Es una lámina modesta, de gusto un poco anticuado, con el encanto melancólico de las cosas íntimas que ya han pasado de moda. Esta cruz, sin figura alguna, no tiene otro ornamento que unas flores pálidas y la citada frase del Evangelio.

¿De donde procedió la humilde estampa? ¿Fué, acaso, un don de manos queridas, en el que el viejo profesor simbolizaba el recuerdo de los más bellos días, fundiendo religiosamente los latidos inolvidables de su propio corazón varonil con el eterno precepto del amor humano y divino?...

Una de las últimas veces que le visita-

mos estaba Azcárate en la cama. Yacía muy enflaquecido y quebrantado aquel cuerpo vigoroso de hidalgo leonés, que tantas veces habíamos visto pasar en estos años, con su chaqué y su sombrero flexible, el bastón bajo el brazo, calados los lentes, por el paseo del Obelisco, camino de la Institución Libre de Enseñanza, o por la Puerta del Sol, para entrar a tomar su tradicional chocolate en la Mallorquina o en Pombo, antes de ir al Instituto de Reformas Sociales.

¡Qué buen español y qué buen europeo! No hemos conocido un hombre a la vez tan de su raza y tan de su tiempo. Habría hecho un gran papel en el moderno Parlamento inglés. Y no estaría menos en carácter su castiza efigie en un antiguo retrato de escuela española, ceñido de armadura o envuelto en negras ropas y llevando al pecho, como una roja espada, la cruz de Santiago.

Mientras D. Gumersindo nos hablaba aquel día desde la cama, nosotros mirábamos dos imágenes que pendían sobre ella. Eran la cruz, de que acabamos de hablar, y un relieve ovalado, esculpido en marfil, representando un minúsculo Calvario con muchos santos, figuras y detalles.—No. Esto lo han puesto aquí—nos dijo Azcárate refiriéndose a la escultura. Y después, señalando a la otra imagen, añadió con amable gravedad:—Esa cruz es la mía.

\* \* \*

En el frívolo y ramplón utilitarismo de nuestra sociedad, no ha habido apenas otra cosa que ignorancia o desdén para la religión de Azcárate. Nosotros pensamos consagrar más despacio un breve estudio a este aspecto, acaso el de mayor interés en esa noble personalidad. No podríamos ofrecer un mejor tributo de piedad y de afecto a su gloriosa memoria.

La sociedad española oscila, por lo común, entre un materialismo grosero, cerrado, que no por ser irreligioso deja de ser dogmático, y un dogmatismo rutinario y agresivo, que no por ser fanático deja de ser materialista. No sospecha que entre

esos dos pétreos acantilados marchan hoy las nuevas corrientes del espíritu en las inteligencias superiores y en los pueblos más llenos de porvenir. ¿Cómo había nuestra sociedad de comprender el cristianismo sin dogmas y sin milagros que profesaba Azcárate?

Por eso él no podía entenderse ni con los ortodoxos ni con los ateos. «No esperaba encontrar en los primeros—son palabras tuyas—amor y caridad, no obstante creerse tan cristianos; ni en los últimos, luz y ciencia, a pesar de creerse tan sabios.»

¿Era Azcárate protestante? No; no lo fué nunca, si por protestantismo se entiende una confesión que se opone al catolicismo o que simplemente lo excluye. Lo fué desde su juventud, si se llama protestantismo al amplio sentido unitario de un Channing o un Packer, que considera todas las confesiones cristianas, lo mismo la católica romana que la oriental o que las evangélicas, como fórmulas más o menos imperfectas de la inagotable doctrina de Jesús. En todas, acaso, veía Azcárate una parte de impureza o de superstición; en todas, no obstante, encontraba un eco remoto de las palabras del Sermón de la Montaña. Y así, aunque su conciencia le impedía oír la misa, ceremonia de la estricta ortodoxia, no había Azcárate renunciado a orar en los templos católicos, en los que, al cabo, irradiaba también la luz del Evangelio, medio ocultos, a su entender, bajo el armazón de los dogmas y los ornamentos de la liturgia, pero poetizada por la tradición familiar y los recuerdos de la infancia.

Azcárate se sentía unido a Dios en toda la vida; creía en una vida inmortal y contemplaba en la santa figura de Jesús el modelo de la conducta ética y la ley social del amor y de la justicia. Quizá alguna tarde, en el rincón oscuro de una iglesia olvidada, la blanca cabeza del gran parlamentario, defensor ardiente de la libertad de conciencia, se inclinó sobre el pecho, murmurando en un anhelo profundo de verdad y de eternidad las palabras tantas veces profanadas por una rutina insincera: Padre nuestro...

\* \* \*

Descansa en la paz del Señor, en el cementerio civil de Madrid. Al católico no quiso que llevasen su cuerpo para no incurrir en una póstuma hipocresía. Pero su aspiración, la preocupación de muchos años de su vida, fué la neutralidad de los cementerios. Cuando la haya en España, cuando nuestras leyes dejen en este punto de constituir una excepción en el mundo civilizado, cuando un bárbaro fanatismo renuncie a separar, violando hasta el sagrado de la muerte, lo que Dios unió, entonces los restos de Azcárate, según fué su voluntad, serán trasladados al humilde camposanto de su valle de León, donde el cristiano libre descansará al lado de los suyos, católicos ortodoxos; aquél sin las aspersiones del agua bendita, éstos con los responsos rituales, pero cobijados todos bajo la misma cruz.

Hoy está enterrado, temporalmente, en la misma sepultura de D. Fernando de Castro y al lado de las de D. Francisco Giner y D. Julián Sanz del Río. No ha habido en España tal vez almas más hondamente religiosas que las de esos cuatro hombres.

... «Me repugna—escribió Azcárate en la *Minuta de un testamento*—, que mis huesos vayan a parar al cementerio civil; pero más me repugna que vayan al otro, si para ello he de morir mintiendo; y así, si continúan las cosas en el mismo estado, es mi voluntad que me entierren en el cementerio civil, poniendo sobre mi sepulcro una cruz y esta inscripción: *Amaos los unos a los otros.*»

## AZCÁRATE

por D. Rafael Altamira.

Aun no hace tres años—en Febrero de 1915—, moría D. Francisco Giner de los Ríos. Con él perdió España uno de sus hombres más eminentes; uno de sus maestros de verdadera autoridad y prestigio; uno de los mayores padres intelectuales y morales de las generaciones modernas, en lo que éstas tienen de más elevado y de más puro.

Muerto él, quedaba otro hombre que,

en muchos respectos, había realizado aquí una obra social análoga a la de Giner, y a quien muchas gentes consideraban también, como a Giner, maestro, guía y educador. Ese otro hombre era Azcárate.

Eran ambos de una misma contextura moral. Austeros, dulces, enemigos de exhibiciones, desconfiados de las garantías externas y confiados absolutamente en los frenos morales; humanitarios, caritativos, ganosos de hacer el bien, tolerantes y fáciles al perdón y al olvido de las injusticias. Fueron por ello, ambos, un modelo vivo, que más de una vez sostuvo a los que claudicaban ante el embate de las miserias de esta vida o por la herida de los desengaños.

Pero siendo tan iguales en condiciones de las más básicas en el espíritu humano, Azcárate tuvo en vida una representación social muy distinta de la de Giner. Se debió esto a que Azcárate era, ante todo, un político, un hombre público. Su campo de acción estaba en los comicios, y en el Parlamento principalmente; y aunque su obra de Profesor en la Universidad y de jurista, fué grande y de positiva influencia, no le caracterizó tanto como la otra; al paso que en Giner ocurrió todo lo contrario.

Azcárate era un liberal de los del viejo tronco español. Por serlo — y por la gran influencia que en su espíritu ejercieron las doctrinas y prácticas liberales inglesas —, era un entusiasta parlamentario, y por la pureza, independencia y prestigio del Parlamento, como órgano de gobierno y dirección de España, luchó siempre.

La altura y el desinterés con que planteaba y discutía las cuestiones, hicieron que, a pesar de sus doctrinas radicales y de su republicanismo, los hombres de todos los partidos le oyesen con respeto, buscasen su consejo en momentos difíciles, y acogiesen sus iniciativas con mucha frecuencia. Así pudo decirse de Azcárate, que, no habiendo nunca estado en el Poder, gobernaba desde la oposición. Él mismo tenía este principio del gobierno desde la oposición como uno de los axiomas del sistema parlamentario, cuando se practica con lealtad y con pureza, mirando, ante todo, el interés público.

Fué, pues, un hombre de convicciones arraigadas, pero no de un partidismo esquinado e intransigente; y como de su pureza de intención todo el mundo estaba seguro *a priori*, los políticos de ideas más opuestas a las suyas se pudieron entender con él, y buscaron esa inteligencia en más de un caso crítico, y él pudo acudir a los otros, seguro de que su gestión no se estimaría nunca, ni como abandono de sus ideales, ni como cuquería egoísta. Si se enumeraran los casos en que así ha servido Azcárate al interés general de España, se formaría una larga relación; y muchos de los que alguna vez le censuraron por lo que estimaban debilidades, tendrían que convertirse en agradecidos a título de españoles.

Y es que la vida política, como la social toda, no se puede hacer siempre con los puños cerrados. Es tan compleja, que a veces, para conseguir un bien, hay que dulcificar el gesto y acudir a colaboraciones que para otras cosas no se buscarían. Azcárate no era de los que, educados en el odio, han consagrado aquella frase negadora de toda solidaridad: «Con ése, ni a coger monedas de cinco duros.»

Azcárate siempre estuvo pronto a ir con «ése» — aunque fuera su mayor enemigo —, si se trataba de una empresa ideal o un interés patrio. Creía — y no se equivocaba —, que el mayor progreso en la convivencia social está en la tolerancia, el respeto mutuo, la piedad y el olvido de las injurias. Y así lo practicó siempre. Por eso, si encontró ingratos y difamadores — difamadores en frío, por táctica política, sabedores de que no decían verdad —, halló también en los más y en los mejores de todas procedencias, un constante respeto y consideración, sólo igualados — fuera de la política —, con los que gozó siempre Giner de los Ríos.

Hoy por hoy, no tenemos con quién sustituirlo en ese respecto. Contamos con oradores más elocuentes que él; con políticos más hábiles; con grandes prestigios dentro de los partidos; pero un hombre como él, ejemplo y autoridad para todos, no lo hay ahora. Su vacío, que ya se dejó

sentir en las Cortes actuales, en que no figura por un deble y grave error del cuerpo electoral, que antepuso partidismos a consideraciones elevadas de interés público, se sentirá más aún en las próximas, llamadas a pasar por muy duras pruebas, en que todo tacto será poco y toda serenidad y ecuanimidad harán falta.

Intelectualmente, fué Azcárate un ejemplo en que tienen mucho que aprender los hombres de ahora. No era un talento profundo y deslumbrador, de esos rayanos con el genio; no era un ingenio chispeante y vivo de los que lanzan llamaradas desconcertantes que se resuelven pronto en humo, si bien de momento parecen destinadas a la eternidad. Pero hizo muchísimo más de lo que han hecho y de lo que serán capaces de hacer, en toda su vida, esos profundos deslumbradores y chispeantes; del mismo modo que, sin ser un orador al nivel, como tal, de Salmerón, Martos, Canalejas, etc., su voz en el Parlamento pesaba más y produjo mayor efecto, siempre, que la de los mejores oradores.

Corre hoy la especie—entre algunos de los que aspiran a representar la renovación intelectual de España—, de que, quien no sea un genio, o poco menos—claro es que los que esto dicen, se consideran tales—, nada significan, ni pueden rendir labor útil al país; y en el orden de las posiciones doctrinales, completan la tesis diciendo, que quien no acentúa duramente, agudamente, o su radicalismo o su tradicionalismo, es poco menos que nada: un espíritu inútil e insignificante.

Azcárate fué la negación de ambos supuestos. Intelectualmente, se caracterizó por la claridad, la ecuanimidad, el buen sentido, la seriedad, en el estudio de las cuestiones y la honradez en su exposición. Doctrinalmente fué, dentro de su sector liberal, un hombre equilibrado, sensato, de término medio—no al modo doctrinario, que repugnaba, sino al modo armónico que en él era esencial—, y por eso pudo parecer a veces que no era ni de la derecha ni de la izquierda, sólo porque fué justo, imparcial, sereno y apreciador de la complejidad de las cosas y de la inutilidad de pe-

dirlo todo de una vez. Su vida entera, tan abundante en servicios de grandísima importancia a su país y a sus ideales, ha sido una plenísima demostración de que se puede significar mucho en la vida nacional y ser muy útil a la civilización, al progreso de las relaciones sociales y al adelanto de las ciencias, sin ser un genio, ni un omnisciente, ni un polígrafo, ni un tribuno o propagandista de estridencias, de novedades aparatosas o de ingeniosidades aparentemente profundas.

La claridad y serenidad de su mente; la sinceridad y ecuanimidad de sus doctrinas; la honradez de sus procedimientos todos, dejan tras de él una estela mucho más luminosa que la que podrán alcanzar nunca, por muchos años que vivan, algunos que le quisieron roer los zancajos.

Puede que éstos no sientan, ni poco ni mucho—aunque lo aparenten—, que Azcárate haya muerto. Pero España—que es otra cosa y no responde del extravío de sus hijos—, llora hoy, de todo corazón, la pérdida del hombre que no deja sustituto (1).

---

## PEDAGOGÍA

---

### LA PEDAGOGÍA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL SISTEMA DE LOCKE por D. Jerónimo M. Peralta.

En la Sátira X, Juvenal tiene un verso que dice: «Orandum est ut sit mens sana in corpore sano» (2), verso que los pedagogos, y los que pretenden serlo, han estrangulado y citan a porfía en sólo las cinco últimas palabras. Locke también ha pagado su tributo, si tal puede llamarse, inspirándose en el profundo concepto del poeta latino; pero Locke sabía latín, y así puede tener derecho a iniciar su disertación sobre la educación física en la siguiente forma: «Un espíritu sano en un cuerpo sano, tal es la breve, pero completa, definición de la felicidad en este mundo.» La

(1) Este artículo se ha publicado en el *Diario Español*, de la Habana. Enero, 1918.

(2) ..... tu voto sea,  
tener un alma sana en un cuerpo sano.

Salud del cuerpo supone la del espíritu, y, generalmente, las dos cosas coexisten en la misma persona. Don Quijote, con su cuerpo mal alimentado, tenía un espíritu enfermo, y Sancho, rechoncho y buen comilón, es la personificación del sentido común; Pascal, con su organismo enfermo y su bello espíritu, puede ser una excepción. La pedagogía moderna está de acuerdo con Locke en este punto, y por eso es admirable un escritor que en pleno siglo XVII declara y sostiene que la educación física es tan importante como la moral e intelectual. Su época es la de la educación clásica, y los mismos ingleses, hoy tan amigos de la ejercitación física, desconocían por entonces su gran importancia; la escuela de Westminster, en la que estuvo interno seis años, sometía a los alumnos a una disciplina de rigor, pero con ausencia absoluta de toda gimnasia (1); la enseñanza que se daba era eminentemente intelectual, y se inspiraba en la pedagogía *humanista*, en boga en ese tiempo, y que, no obstante de que en teoría pretendía ser integral, no pudo libertarse de la influencia de la escolástica y tuvo por base el conocimiento de los autores clásicos. El biógrafo de Locke, M. Fox Bourne, dice que el programa a estudiar consistía en un poco de latín, griego, árabe y hebreo, en las obras clásicas, y que se practicaban con pasión, como en las escuelas de los jesuitas, los ejercicios de latín en prosa y verso, descuidándose por completo la historia y las ciencias, y sólo en verano, después de la cena, se enseñaba un poco de geografía. La rutina cede difícilmente sus posiciones; ese programa que Locke debió realizar, como alumno de Westminster, es el mismo todavía en la segunda mitad del siglo XIX, con el agregado de un poco de historia, geografía y física, pero siempre en segundo plano, con respecto a los autores griegos y latinos (2); no obstante, las ideas de Locke por ese tiempo ya habían triunfado

brillantemente y los ejercicios físicos tenían en los colegios más preocupados a los alumnos y maestros que las materias de estudio; Taine, en sus *Notes sur l'Angleterre*, dice: «Le chef des onzes au cricket, le capitaine des huit rameurs est dans l'école un personnage plus important que le premier *scholar* (humaniste) de la classe.»

En el concepto de Locke, la educación es la que diferencia a los hombres unos de otros, lo que hoy sería atrevido defender, cuando sabemos cómo se manifiesta la herencia; sostiene la persistencia de las primeras impresiones, y por eso cree que muy temprano debe iniciarse la educación de los niños, procurando disponer convenientemente el organismo para la mejor comprensión del mundo exterior; en ese tren de ideas, su sistema comienza por la pedagogía de la educación física. Para su época, el asunto era de novedad, y como supo tratarlo con habilidad, gracias a sus profundos conocimientos médicos, produjo sensación. Sus ideas son varoniles y sensatas; quiere la vida al sol y al aire libre, vestidos holgados y poco abrigo, para que el niño pueda acostumbrarse a las temperaturas extremas, y proclama claramente los derechos de la Naturaleza, pidiendo que se deje a ella el cuidado de formar el cuerpo como crea conveniente hacerlo.

## II

La pedagogía de la educación física de Locke no se sintetiza en un programa; ella consiste en una serie de indicaciones y reglas tomadas de la experiencia, del sentido común y de la ciencia de un médico, que bien pudiera considerarse entre los fundadores de la eugénica. Así, la pedagogía del filósofo inglés es incompleta, por cuanto prescinde, quién sabe por qué motivo, de la ejercitación física y se limita casi en absoluto a la higiene; sus conclusiones no satisfarán por completo a los maestros y médicos modernos; pero no por eso dejarán de ser consideradas, en gran parte, como el cuerpo principal de la doctrina actual sobre la materia.

(1) A principios del siglo XVIII, es cuando uno de los maestros de la escuela *filantrópica*, Guts-Muths, inventa la gimnástica escolar.

(2) *Rapport sur l'Enseignement secondaire en Angleterre et en Ecosse*, par Demogeot et Mantucci.

Locke experimentó amargamente en sí mismo las consecuencias de una mala educación física (1), y por eso comprendía la necesidad de un temperamento físico vigoroso capaz de resistir al trabajo y a la fatiga; la observación del tratamiento que se daba a los niños, y que motivaba los defectos orgánicos y las enfermedades frecuentes, le llevaron a hacer consideraciones sobre lo que, sin recurrir al médico, podían hacer los padres en caso necesarios y más, que todo, a lo que ordinariamente debían hacer para evitar las enfermedades. Las páginas escritas con este propósito le revelan como un higienista de conceptos avanzados, que, para su época, evidentemente debían ser revolucionarios.

Locke, como pedagogo, está clasificado en el grupo *humanista* (2), que floreció en los siglos XVI y XVII, sucediendo a los *escolásticos* de la Edad Media, de los que, al fin, no pudieron librarse definitivamente, en lo que se refiere a la educación intelectual. Pero no obstante su parentesco con la pedagogía medioeval, los humanistas supieron realizar en parte las bellezas que teorizaban, y así pueden citarse, por su carácter práctico, la escuela de Victorino de Feltre, en Italia, y las de los *Hermanos de la Vida Común*, en Holanda. Los humanistas marcan una evolución trascendente en la historia de las doctrinas pedagógicas, porque, empapados en las ideas del renacimiento, también ellos buscan las fuentes de la antigüedad griega y latina, en Plutarco y Quintiliano principalmente, al primero de los cuales tuvieron en mucha

estima Rabelais, Montaigne, La Boétie y Amyot, el célebre preceptor de los hijos del rey de Francia Enrique II, que más tarde reinaron, sucesivamente, con los nombres de Carlos IX y Enrique III (1); de Quintiliano fué un gran admirador Erasmo. «En este ciclo histórico, todas las ramas del conocimiento se humanizan, porque el hombre se acerca a la Naturaleza y la palpa, empezando a sacar de ella la razón suprema de su existencia. La pedagogía también siente la ola de la nueva savia y da sus frutos en el tipo humanista. El renacimiento pedagógico carece de unidad y es más notable en la educación superior que en la primaria; las Universidades sufren la racha innovadora y cambian fundamentalmente sus programas, porque un espíritu nuevo se agita en sus claustros, espíritu que escudriña y refutalo que los santos padres habían sentado como verdad incontrastable. La edad de la duda y del examen comienza. Un falso miraje ha venido haciendo ver que sólo en la literatura y artes plásticas estaba el renacimiento; no lo negamos; pero sí sostenemos que siendo el desarrollo del espíritu humano perfectamente armónico en todos los ciclos históricos, la ciencia que lo cultiva nunca puede quedar relegada, no obstante que su progreso no sea siempre aparente; las ideas sobre educación, durante el renacimiento, operaron un cambio en el espíritu de las masas y las prepararon para los acontecimientos políticos y religiosos, que vinieron más tarde a consolidar los Estados, determinar direcciones económicas y liberar las conciencias. La pedagogía humanista está alentada de un espíritu crítico y novador; ataca las viejas doctrinas y derrumba para construir sobre bases más sólidas, puesto que son leyes naturales, las que coloca como piedras sillares en el edificio que levanta... La pedagogía del renacimiento busca dar al ser humano cultura intelectual, moral y física, proporcionarle, en otros términos, una educación integral; se ambicionaba formar el hombre comple-

(1) Locke era enfermo del pecho, motivo por el cual tuvo que residir en Montpellier; por esta causa se vió impedido de ocupar altos cargos políticos, y si bien vivió hasta los 72 años, no fué sino al precio de infinitos cuidados.

(2) P. Souquet.—«Les écrivains pédagogues du XVI<sup>m</sup>e siècle.»

G. B. Gerini.—«Le dottrine pedagogiche di Tommaso Campanella.»

Entre los principales representantes de la pedagogía humanista, se mencionan: Conrado de Celtes, en Viena; Claudio Baduel, en Francia; Tomás Platter y Jacobo Wimpheling, en Inglaterra; Tommaso Campanella, en Italia; a la obra de los cuales debe agregarse las de las llamadas «escuelas de poetas» (Poetenschulen), que por esa época funcionaron en Viena, Nuremberg y Estrasburgo,

(1) Se recomienda la lectura del magistral retrato que Paúl de Saint Victor hace de Enrique III en su obra *Hombre y Dioses*.

to, sano de cuerpo y alma, tal como lo deseamos hoy. En eso consistió el triunfo del humanismo pedagógico, que, sucediendo al ascetismo predominante en la Edad Media, rastreaba febrilmente la inteligencia y el músculo para aproximarlos a la Naturaleza, de la que la escolástica y la teología los habían apartado» (1).

Pero Locke, bien que humanista, es de tendencias marcadamente aristocráticas. Se explica; su posición social y política, el ambiente en que vivió y el hecho de haber sido preceptor de niños de elevada cuna (2) contribuyeron a que concibiera su sistema pedagógico teniendo en vista tan sólo una clase social, una *élite*, por donde el tipo de educación fácilmente se hacía abstracto y, por ende, filosófico. La formación del hombre ideada por Locke carecía de interés, si el niño no pertenecía a la *upper class* (nobleza); la instrucción que había de dársele estaría animada de un eminente espíritu filosófico y, en consecuencia, aristocrático; las gentes de mundo, dice, deben educar a sus hijos como los campesinos y agricultores ricos hacen con los suyos, a fin de evitar complexiones propensas a enfermedades.

Apoyándose en una idea que Eliano (3) trasmite en forma anecdótica, Locke emite su teoría del endurecimiento físico. Refiere Eliano en sus «Historias varias», que un ateniense manifestó a un filósofo escita su admiración por su resistencia al frío intenso que reinaba, con su cuerpo casi desnudo; a lo que el escita contestó con la siguiente pregunta: —Y tú ¿cómo puedes llevar descubierta la cara en pleno invierno? — Mi cara está acostumbrada—repuso el ateniense. —Bien— volvió a decir el escita—; supón que soy todo cara. De esto Locke infiere que el cuerpo soporta fácilmente todo aquello a que se le acostumbra, y así aconseja que se vista a los niños con telas delgadas y siempre las mismas en toda esta-

ción, para que no sufra su salud con los cambios de temperaturas; como los vestidos, han de ser los calzados, de los que dice: «han de ser tan livianos, que el agua fácilmente los traspase». Evidentemente, Locke va muy lejos en su concepto de la educación física, pues no todos los temperamentos son iguales, ni tampoco todos los climas permiten tales extremos; él jamás pudo practicar tales ideas, porque su organismo no se lo permitía; en cambio, sabemos que su amigo Newton, ya anciano, vestía las mismas telas en invierno y verano. Ningún otro pedagogo, sino Rousseau, aceptó estas ideas, y se entusiasmó tanto con ellas, que exige a Emilio que marche a toda hora y en cualquier estación con la cabeza y pies desnudos. El mismo Spencer, que ya dijimos (1) es el sucesor de Locke en los tiempos modernos, rechaza francamente esas paradojas, diciendo que «la idea de que debemos endurecer el cuerpo es una peligrosa ilusión». Muchos se endurecen tanto, que se van de este mundo. Es ciertamente un error de los padres abrigar en exceso a sus hijos, porque al menor descuido, la salud se altera; pero no por eso será cuerdo suscribirse fiel adepto de las paradojas de Locke. Sin embargo, podemos disculpar estas medidas de rigor que aconseja, porque su posición de luchador contra el prejuicio y el temperamento entusiasta que revelan sus escritos, no podían menos que llevarle a este terreno; muchas de sus indicaciones son sabios preceptos de higiene; verbigracia, los baños diarios; pero es claro que a todos no convienen como él los aconsejaba, fríos y hasta helados, basándose en que conoce personas que los tomaban así en toda estación, y con muy buen resultado para la salud y el vigor físico; todavía cita en su apoyo a Séneca, que en sus epístolas a Lucilius refiere la costumbre que ha contraído de tomar baños fríos; pero, como decíamos, a pesar de todos los argumentos que aduce en favor de su teoría, sabemos que no a todos los temperamentos conviene

(1) De mi conferencia *Evolución de las ideas pedagógicas*, leída en la Escuela Normal de Bell-Ville, 1913.

(2) Locke fué preceptor del hijo y del nieto de Lord Ashley.

(3) Historiador griego.

(1) Teoría de la disciplina moral en la pedagogía de Locke (*Revista Sarmiento*, núm. 35).

esta costumbre, porque si a unos favorece, a otros perjudica.

### III

Las ideas de Locke sobre educación física carecen de unidad; se las encuentra esparcidas en la rica, aunque a veces paradójal, trama de indicaciones y consejos que sobre los cuidados y la salud de los niños se ha de tener. A estas ideas, que no escasean, y muchas son excelentes, les falta la sistematización pedagógica que determine la forma y grado en que se han de llevar a la práctica para un mejor rendimiento físico y moral. Esta falla nos parece explicable, por ese cariz aristocrático que singulariza el humanismo pedagógico del autor, que venimos estudiando. Locke, como Rabelais y más tarde Rousseau, son los preceptores de un alumno imaginario, tipo de una clase social que se quiere corregir, salvar o hacer progresar; ninguno de ellos habla de conjunto de niños; siempre es uno solo y determinado el que se tiene en vista; Rousseau escribe la pedagogía que experimentará en Emilio, el cual se ejercitará en la natación, para ser tan hábil en el agua como en la tierra. Rabelais dice a su vez: «Gargantua nageoit en profonde caue, a l'endroit, a l'envers, de cousté, de tout le corps, des seuls pieds, une main en l'air, en laquelle tenant ung libre traspassoit toute la Seine sans iceluy mouiller»

Locke, muy afecto a citar hechos de la historia antigua, como Montaigne, en el que ya dijimos que se inspiraba a menudo, dice que nunca cree insistir mucho al encarecer los ejercicios de natación, porque es un arte que salva la vida a muchas gentes; que los romanos lo consideraban tan necesario, que lo colocaban en el mismo rango que las letras, y que a este respecto tenían una frase lapidaria para designar a una persona que carecía de educación y que servía poco: *Nec litteras didicit nec natare* (no ha aprendido letras ni natación). Evidentemente, Locke marcaba pocos puntos en cuanto a historia de costumbres se refiere, lo cual se explica por la

forma en que entonces se estudiaba la historia; de no ser así, con más propiedad pudo citar a los griegos, entre quienes nació el concepto. No obstante, cabe reconocer el gran éxito que esas ideas sobre educación física tuvieron en Inglaterra, pues sabemos que, a partir de esa época, el *sport* fué poco a poco cobrando tal importancia, que se le puede considerar como una característica nacional inglesa.

### IV

En la teoría de la educación física de Locke, siempre se destaca el concepto del médico sobre el del pedagogo; hay una larga serie de indicaciones respecto a los vestidos, calzados, alimentos, bebidas y juegos, que bien vale la pena referirse a algunas, por ser lo que la pedagogía y la higiene moderna más tarde encontraron muy bueno, o porque han servido a una mejor concepción de prácticas benéficas, hoy en boga. En Locke es una convicción profunda la idea de que el cuerpo humano es capaz de habituarse a los mayores extremos, siempre que se proceda por grados; no hay duda de que en muchas cosas ello es posible; el hábito forma en nosotros una segunda naturaleza; pero ello no quiere decir que la regla sea absoluta y que todos los seres puedan ser sometidos a ella con éxito; las excepciones constituyen montón y están al alcance de todas las inteligencias; razón por la cual no citaremos sino casos singulares: El Papa Alejandro VI y su hijo César Borgia habían habituado sus organismos a los efectos del veneno; no obstante, en cierta ocasión, por error, un criado dióles vino envenenado y preparado por orden de estos grandes criminales para ciertos personajes convidados a su mesa; el Papa murió fulminado por los efectos del tóxico, en tanto que César Borgia solamente estuvo enfermo. Goldsmith dice en su *Essai sur l'éducation*, cuando hace la crítica de las teorías de Locke: «Pierre le Grand, pensa un jour qu'il conviendrait que tous les marins prissent l'habitude de boire del'eau salée. Aussitot il promulgua un edit qui ordonnait que tous les apprentis marins ne

boiraient désormais que de l'eau de mer. Les enfants moururent tous, et la expérience resta là.»

Locke aconseja los juegos infantiles al aire libre, porque—dice—si nuestro educando permanece siempre a la sombra porque tememos dañarle el temperamento, será un bello muchacho, pero no un hombre de acción. La pedagogía contemporánea sigue al pie de la letra el pensamiento de Locke, en lo que a juegos se refiere, y hasta se busca, como él lo quería, formar por este medio los sentimientos caballescicos; hoy no se concibe un mediocre plan de enseñanza sin un lugar prominente dedicado a esta clase de actividades.

Ya hemos hecho notar cómo en el concepto de Locke la instrucción ocupa un lugar secundario; la educación de los sentimientos, el endurecimiento físico y la higiene infantil son los asuntos principales que informan su sistema pedagógico. La educación inglesa contemporánea se basa en estos mismos conceptos; Spencer ya decía que era más importante la formación de buenos animales, queriendo con ello significar la preeminencia de la educación física sobre la intelectual. Hoy, lo que más exigen los padres y autoridades en Inglaterra, es el *comfort* en los internados y un buen sistema de educación física, no importando los muchos defectos que pueda tener la parte intelectual, no porque no la sepan estimar, sino porque la consideran, como Locke, de importancia secundaria. No hay duda que tienen razón; en la primera y segunda infancia, lo principal ha de ser la higiene, hasta formar sólidamente los hábitos que alejen para siempre los peligros de las enfermedades y los contagios, y la cultura física, con un fin fisiológico, estético y moral, con lo que la educación de las aptitudes y de la labor intelectual quedarán grandemente facilitadas. Es evidente que ese nutrido programa de ejercitación física de la escuela inglesa es superior, en todo punto de vista, al ideado por Locke: pero cabe reconocer en éste el mérito de haber sido el primer predicador del sistema, y el grado de desarrollo a que hoy ha llegado es, tal vez, su mayor triunfo de

pensador, en su función superior de orientar las actividades de la sociedad (1).

## PEDAGOGÍA DE LA GUERRA

por D. Barnés,

Secretario del Museo Pedagógico Nacional.

*La segunda enseñanza.*—El problema pedagógico de la segunda enseñanza, en sus múltiples aspectos, era, sin duda alguna, de los que estaban en un equilibrio más inestable al estallar la guerra. No se discutían sólo los detalles de su organización, el espíritu de sus métodos, la estructura de sus programas, la preparación de su profesorado y la manera de abrirla y ponerla al alcance de las masas populares, terminando con el privilegio que de su disfrute tenían organizado las clases acomodadas. Era su propia sustantividad la que se discutía, y en la mayor parte de los casos se negaba. Entre la preparación general y humana que la escuela está llamada a procurar, y la preparación profesional y especial—comprendiendo en ésta la capacitación para el cultivo desinteresado de la ciencia pura—, que ha de proporcionarse en los centros superiores y técnicos, no se ha podido ver claramente delimitado un espacio intermedio ocupado por esa enseñanza; desconocida la independencia de ese campo, sigue sometido a litigio, y para unos la segunda enseñanza es la expansión y complemento natural de la primaria; para otros, la preparación adecuada para el ingreso en la superior, y para otros, un simple grado de transición.

La inestabilidad e indecisión del concepto de la segunda enseñanza no han quedado reducidas a sus peculiares problemas, sino que han actuado como disolvente en los problemas limítrofes de los dos grados extremos de la enseñanza, que se trataba precisamente de ligar, para que la obra de la educación tuviese la continuidad y el gradual desenvolvimiento que tiene la vida misma.

(1) Véase el número 516 de *El Monitor de la Educación Común*, de Buenos Aires.

Así, por un lado, el *enseignement primaire supérieur*, de Francia, no se ha organizado en estos últimos tiempos, en relación con el Liceo, y menos como preparación para él, sino que, aspirando a completar la educación de las clases populares, y renunciando para ello al Liceo, por falta en él de ambiente adecuado, organiza esta educación en la escuela, como un órgano popular paralelo y no subordinado al Liceo, que queda abandonado así a la burguesía. Pero esta preparación profesional del obrero podía completarse en la escuela, aun considerando como actividad suya la *enseñanza profesional de los adultos*—y tenía que llevar lógicamente a la creación de la Universidad Industrial o Comercial, que Alemania crea, a imitación del Politécnico suizo, y quedaba así el Liceo al margen de la preparación de la juventud consagrada a las actividades industriales. No podían los establecimientos de segunda enseñanza, Liceos, Gimnasios e Institutos, que aspiraban a una universalidad análoga a la de la enseñanza primaria, resignarse a esta inhibición en toda una línea de enseñanza, desde el grado inferior al más elevado, creada a espaldas suyas. Por eso el Gimnasio alemán crea a su lado la *Realschule*, y el Liceo francés crea el sistema de la bifurcación de estudios y atrae el taller a su seno; en Italia se crea el *Instituto técnico*, y la *Public School* inglesa refresca su espíritu, incorporando a sus programas, al lado de las humanidades, las ciencias físicoquímicas y naturales en una extensión y desenvolvimiento inusitado y siempre creciente.

Por otra parte, también el punto de contacto entre la segunda enseñanza y la superior, ha creado una zona fronteriza llena de dificultades y perturbaciones, que en vano busca su fórmula armónica y estable. Esta zona indefinida se pone muy de relieve en la Universidad americana. Esta es, de un modo general, la heredera de las tradiciones del Colegio clásico, tan famoso y fecundo un día en nuestra patria. Hasta hace unos cuarenta años, los estudios se limitaban a cuatro años (*freshman, sophomore, junior, senior*), de cultura ge-

neral más o menos diversificada, y sancionada por el grado de *bachelor of arts*, A. B. Hoy, en las grandes Universidades, a este conjunto, más o menos modernizado, se ha superpuesto una *Graduate school of arts and Sciences*, que es el equivalente verdadero de la enseñanza universitaria europea. La gran masa de estudiantes americanos se ha compuesto siempre de alumnos del Colegio, es decir, aspirantes al bachillerato, o *undergraduates*, que no se preocupan de la investigación científica pura, desinteresada, característica de la enseñanza superior. Después del bachillerato, una minoría queda en la Universidad como *graduados*, sea un año para adquirir el título de *master of arts*, M-A., o *master of science* (equivalente, en cierto modo, a nuestras licenciaturas), o sea tres años, para obtener el de *doctor of philosophy*. Estos últimos se inician en la investigación original con una tesis que documentan y redactan bajo la dirección de los profesores.

Pues bien; esta supervivencia del Colegio en el seno de la Universidad perturba el espíritu universitario, rebajando su nivel científico, a juicio de los investigadores, y mantiene, por otro lado, el carácter arcaico y aristocrático del Colegio, sofocando el desenvolvimiento y la flexibilidad creciente en los establecimientos de segunda enseñanza europeos.

Sobre los inconvenientes de esta supervivencia del Colegio en el seno de la Universidad, insisten la mayor parte de las autoridades pedagógicas norteamericanas. El estudiante que llega a los diez y siete o diez y ocho años, al salir de la escuela superior está poco formado intelectualmente. Sus dos primeros años de Universidad corresponden a las clases superiores del Liceo francés. Y como no hay una separación franca entre el Colegio y la verdadera Universidad, la *Graduate School*, y los cursos en general, no son absolutamente distintos, y los desempeñan los mismos profesores, con grave peligro de su función de educadores o de su actividad de investigadores, no es extraño que el ilustre presidente de la Universidad de Chica-

go, W. R. Harper, desease relegar a la escuela primaria superior los dos primeros años del Colegio. Pero esto implicaría una profunda reforma de la escuela superior, y, de hecho, la supresión de la segunda enseñanza, en beneficio de un mayor desenvolvimiento de la escuela. Claro está que la escuela norteamericana, pletórica de vida, como órgano de la cultura y como órgano de la democracia, consciente de su misión y deseando llenarla plenamente, aceptaría gustosa la herencia del Colegio, pero a beneficio de inventario; es decir, incorporándose todo lo aprovechable para la formación general y humana, rechazando lo superfluo creado por el espíritu de la burguesía, refrescando lo demás y agregando todo lo que falta en el sentido científico, y, sobre todo, de educación de la acción, del esfuerzo personal y de la conducta de la vida. No es extraño que este desenvolvimiento de la escuela primaria, absorbiendo, o bien adaptándose al mismo tiempo el Colegio, haya sido concebido primeramente en los Estados Unidos, donde la tradición, más joven, ofrece menos obstáculos; donde todo está sometido a la interrogación continua del experimento, y donde la escuela es el taller en que se forja, intensificando al hombre, el ciudadano norteamericano, unificando en él — con la fecunda unificación de una amplia variedad—razas, religiones y costumbres tan diversas.

Sin embargo, en lo que pudiéramos llamar la pedagogía anterior a la guerra, la opinión, aun la americana, no estaba madura para una tan honda transformación. No es, pues, extraño que en los datos que podemos recoger de lo que llamaríamos «pedagogía de la guerra», se perciba, en cuanto a los problemas de la segunda enseñanza, la misma inquietud y el mismo espíritu de renovación, pero dentro todavía de la fórmula de transacción y compromiso. En este sentido, son muy instructivas las conclusiones de un trabajo acerca de lo que «La segunda enseñanza debe ser», publicado, por H. Brelet, en la *Revue Internationale de l'Enseignement*, en el número de Setiembre y Octubre últimos.

El plan de estudios de la segunda enseñanza francesa, de 1902, concebido con un fin social, había olvidado el interés pedagógico. El Sr. Ribot, juzgando los programas que se sucedieron de 1874 a 1902 inclusive, decía: «No nos sorprende solamente el *recargo de los programas*, que se explica por sí mismo, sino también *la dispersión que imponen a los esfuerzos de los alumnos*; se quiere emprenderlo todo a la vez y llevar de frente estudios de los que cada uno exigiría, sobre todo en sus comienzos, una aplicación casi exclusiva».

El Sr. Brilet se propone poner en práctica las conclusiones teóricas del Sr. Ribot. El punto de partida no puede ser menos sólido. El Sr. Ribot involucra en su punto de vista el problema de la cantidad con el de la cualidad de la enseñanza. Todo puede enseñarse a los alumnos, y el problema está, no en el cuánto, sino en el cómo se enseña; en la adaptación de la enseñanza, respecto de la extensión y de la forma, al grado de desenvolvimiento del alumno. Sin embargo, partiendo de este otro punto de vista, puede llegarse al mismo lema del señor Ribot: «Es preciso simplificar los programas», y a las siguientes conclusiones del Sr. Brilet:

I. La segunda enseñanza tiene como base el *trabajo personal*, dirigido y sostenido por la enseñanza de la clase. Debe, pues, consagrarse al trabajo personal un número de horas superior al número de horas de clase.

II. La segunda enseñanza procura elaborar la *educación del espíritu*. Ahora bien, una diversidad demasiado grande de enseñanza, con métodos diversos, es el mejor medio de contrariar esta educación del espíritu.

III. La segunda enseñanza, para enseñar a sus alumnos a aprender, para enseñarles a trabajar por sí mismos y para formar la educación de su espíritu, tiene necesidad, en cada clase, de *un profesor principal* que dé la dirección principal de la clase. Este profesor dará unidad a la enseñanza o grupos de enseñanzas, y, sobre todo, al elemento educativo, el cual exige

un contacto sostenido entre el profesor y los alumnos. *La segunda enseñanza podrá continuar en la labor educadora de la primaria.*

IV. La necesidad de este contacto implica la organización de clases largas, a semejanza de las primarias, en las que un solo maestro insiste, durante algún tiempo, con un solo grupo de alumnos que, por lo demás, debe ser lo menos numeroso posible.

La especialización debe venir lo más tarde posible, en la edad en que las aptitudes se marcan y en que la necesidad impone la elección inmediata de una carrera, de un campo de investigación o de una profesión que desempeñar en la vida.

## DOS GRANDES REFORMAS ESCOLARES

por D. Lorenzo Luzuriaga,

Inspector de Primera enseñanza.

### La reforma escolar en Inglaterra.

El proyecto de ley inglés ha sido presentado por uno de los hombres universitarios de más sólida reputación en Inglaterra: el ministro de Educación, Mr. Fisher, hasta ahora rector efectivo de la Universidad de Sheffield y antiguo presidente de la Comisión para el Registro de los maestros.

Como toda reforma trascendental, esta de ahora no es, sin embargo, la creación de una personalidad aislada. La reforma venía siendo solicitada por las personas conscientes del estado en que se encontraba la educación inglesa; baste para ello recordar las campañas de lord Haldane y Mr. Sadler. Pero el deseo de reforma se había extendido últimamente a círculos más amplios, como lo revela la visita que pocas semanas antes de ser leído el proyecto hizo al Ministro de Educación la Asociación educativa de trabajadores para pedir, entre otras cosas, el riguroso cumplimiento de la obligación escolar, aunque esto fuera inmediatamente en contra de los intereses de los obreros, que obtenían algu-

na ayuda para la casa con el trabajo de sus hijos

Favorecido con este ambiente, el proyecto de ley no se ha limitado, como el francés, a la educación de la adolescencia, aunque ésta sea en él la parte principal, sino se extiende también a otros problemas muy importantes de la enseñanza pública inglesa. En el discurso de presentación del proyecto, el ministro advirtió ya que la reforma era de gran trascendencia y que había sido sugerida por las deficiencias que en la educación nacional había revelado la guerra.

Los puntos principales que comprende la proyectada reforma son: 1.º, el mejoramiento de la organización administrativa de la educación; 2.º, el cumplimiento riguroso y sin excepciones de la obligación escolar, desde los cinco a los 14 años; 3.º, la creación de escuelas de adultos o de continuación, a las que deberán concurrir todos los adolescentes que no reciban una educación superior; 4.º, el desarrollo de las instituciones superiores de enseñanza primaria y el mejoramiento de las condiciones sanitarias y fisiológicas de los niños; 5.º, la consolidación de las subvenciones parlamentarias, y 6.º, la formación de un sistema general de educación, poniendo las instituciones pedagógicas privadas en relación más inmediata con las públicas.

Como se ve, la reforma es de un alcance extraordinario. Supone una gran transformación de la instrucción pública inglesa en un sentido más eficaz y homogéneo que el que tenía hasta hora. Es, por una parte, un paso más dado en la *continentalización* de la enseñanza, pero es al mismo tiempo un enorme progreso hecho en la nacionalización de ésta.

Veamos ahora cómo se desarrollan en el proyecto los principales puntos del programa antes indicado.

Por lo pronto, el nuevo proyecto evita una de las dificultades de organización más grandes que había en Inglaterra, a saber: la separación o el aislamiento que existía en muchos distritos entre la enseñanza primaria, al cargo de unas autoridades, y la secundaria y superior, de la que

cuidaban otras. Para facilitar la relación entre estos grados de la enseñanza, que no deben ser compartimentos estancos, el proyecto obliga a los Consejos de Condado a presentar al Ministerio planes generales de educación, que comprendan todos los grados de ésta, desde la escuela de párvulos a la Universidad.

Otra de las dificultades del sistema administrativo de la enseñanza inglesa era el gran número de Autoridades locales que intervenían en ella, y que en la actualidad pasan de 600. Con el fin de remedir la pérdida de fuerzas que supone esta atomización administrativa, los elementos radicales y continentalistas en educación, especialmente lord Haldane, habían pedido que Inglaterra se dividiera en ocho o nueve provincias o distritos académicos, gobernados por Consejos compuestos por representantes de las Universidades y demás instituciones educativas y por las Autoridades locales.

Esta idea ha debido parecer demasiado radical para ser implantada de una vez a Mr. Fisher, y ha buscado un compromiso entre el sistema actual y el ideal pedido, facultando a las Autoridades locales, y aun estimulándolas con subvenciones, a formar asociaciones provinciales de mayor área que los condados actuales. De esta manera, el esfuerzo aunado de los componentes facilitará la creación de instituciones superiores de enseñanza, que aisladamente no podrían o podrían difícilmente sostener.

El nuevo *bill* fomenta también la creación de otras instituciones escolares, como son las escuelas de párvulos, o mejor dicho, los refugios infantiles (*nursery schools*) para los niños menores de cinco años, donde éstos puedan jugar y dormir, y donde no reciban ninguna enseñanza propiamente dicha. La vida en los refugios se hará, siempre que las circunstancias lo permitan, al aire libre.

Con objeto de llevar a cabo el más riguroso cumplimiento de la obligación escolar desde los cinco a los 14 años, el proyecto suprime de raíz todas las excepciones que las leyes actuales autorizaban. Sólo en el Yorkshire y el Lancashire había

últimamente 200.000 niños de 12 a 14 años, exceptuados de asistir regularmente, aunque no totalmente, a las escuelas. Este sistema era conveniente a los padres, por los salarios que ganaban los niños, pero iba en perjuicio de la salud y la instrucción de éstos. El proyecto suprime, para evitar esto, todas las excepciones, como se ha dicho.

La reforma aun va más allá en este asunto de la ocupación prematura de los niños, y llega a prohibirles todo trabajo realizado fuera de las horas de clase, siendo la prohibición absoluta para los niños menores de 12 años, en cualquier día y hora en que el trabajo pudiera hacerse. Para los niños comprendidos entre los 12 y los 14 años, la prohibición se extiende en los días de clase al tiempo posterior a las ocho de la noche, y en los días de vacaciones, antes de las seis de la mañana, o después de las ocho de la noche. Esta misma autorización puede llegar, sin embargo, a suprimirse, si se ve que el trabajo es perjudicial para los niños. También el *bill* faculta a las Autoridades locales para elevar hasta los 15 años la asistencia obligatoria a la escuela primaria, si lo creen necesario.

Y con esto llegamos a la nueva y más importante disposición del proyecto, como dijo Mr. Fisher en su discurso. Por ella, toda persona que en el Reino Unido no recibiera una educación superior de otro género, estará obligada a asistir, cuando acabe la enseñanza primaria, hasta los 18 años, a una escuela de adultos (*continuation school*), durante un período de tiempo de 320 horas al año, o su equivalente de ocho horas por semana. Y este tiempo, dedicado a la instrucción, se tomará para evitar fatigas perjudiciales, de la jornada legal de trabajo. Las clases de estas escuelas se darán, pues, de día y en días no festivos. El propósito es librar a los muchachos y muchachas del trabajo ordinario por un tiempo equivalente a tres medios días durante 40 semanas al año, dos de aquellos destinados a la enseñanza y uno reservado al descanso.

Estas escuelas de adultos se organizarán con gran flexibilidad, para permitir que se

adaptan a las necesidades de las comarcas y de las localidades. En ellas se cuidará especialmente de la educación física de los alumnos y alumnas—para lo cual el Ministerio subvencionará la creación de campos de juego en todas las escuelas—y de la educación general y profesional. Las escuelas se dispondrán sobre la base de las primarias existentes, y a ellas se asociarán todos los elementos personales y sociales disponibles en cada localidad, utilizando del mejor modo posible el esfuerzo voluntario y espontáneo.

El *bill* termina con disposiciones especiales relativas a la inspección y reorganización de las escuelas públicas y privadas, y a la refundición de todas las subvenciones parlamentarias en una total.

Con esto hemos terminado la exposición a grandes rasgos de los principales puntos del nuevo proyecto de ley. La implantación de estas reformas supone necesariamente una gran suma de gastos, que en las actuales circunstancias por que atraviesa Inglaterra son doblemente penoso de soportar. Pero, como dijo Mr. Fisher, los sacrificios impuestos con ellas al contribuyente no deben mirarse como un nuevo impuesto, pues no puede ser considerado como tal algo que necesariamente ha de tener por efecto aumentar el capital sobre que se impone la carga. Por otra parte, la lucha que en la paz sostendrá Inglaterra con una nación de mayor población, más extensa y mejor organizada, como es Alemania, hace necesario que se movilicen todos los recursos del país. Así, frente o al lado del servicio militar obligatorio, hay que poner una movilización obligatoria educativa, que, en último término, es a lo que el nuevo proyecto aspira.

## REVISTA DE REVISTAS

## FRANCIA

Revue pédagogique.—Paris.

JULIO

*Las ideas de Th. Ribot sobre la educación*, por L. Dugas.—Ribot no ha escrito nada suficiente para que se le pueda atribuir una doctrina pedagógica deducida de su psicología; pero ha tratado de la educación de un modo incidental y solamente para oponerlo a la herencia. Pero en toda su labor se percibe un concepto sólido y definido de la educación. Ésta es para él la serie de influjos del ambiente moral; en una palabra, «el medio moral», llega a crear en nosotros una suma o, mejor, un sistema de hábitos, como «el medio físico»; el conjunto de estos influjos (clima, aire, régimen), «que la fisiología comprende bajo los términos técnicos de *circunfusa, inyecta*, etc., modelan el organismo humano por su acción incesante y forman a la larga este modo habitual de la constitución, que se llama el temperamento». «El medio moral que constituye la educación es tan complejo, tan heterogéneo y tan mudable como ningún medio físico. Porque la educación, en su sentido exacto y completo, no consiste solamente en las lecciones de nuestros padres y de nuestros maestros: las costumbres, las creencias religiosas, las lecturas, las conversaciones, oídas o sorprendidas, son otros tantos influjos mutuos que actúan sobre el espíritu, como las percepciones latentes sobre el cuerpo, y contribuyen a nuestra educación; es decir, a hacernos contraer hábitos.» Ribot distingue, pues, entre la educación o el influjo educativo concreto y el difuso, y en contra de la opinión común, no solamente incorpora a la esfera de la educación «los influjos mudos» y generalmente inadvertidos, sino que les atribuye el papel esencial o preponderante. Precisando aún más, puede decirse que, en su opinión, no son las ideas claras, las famosas «ideas fuerzas», las que más pesan en la educación, sino los sentimientos, los actos

y más aún los hábitos; en una palabra, los factores llamados ciegos e inconscientes. Nótese que se trata de la educación en el sentido amplio, no de la educación intelectual o instrucción. Ribot es claramente anti-intelectualista en pedagogía. Ya lo es en el sentido de que establece la primacía de la educación sobre la instrucción, y lo que es más todavía, en cuanto mide el valor educativo de la educación por su éxito, por su eficacia real, y toma por criterio de ésta la iteración orgánica, el paso de lo consciente a lo inconsciente, o, en una palabra, el hábito. Esto se pone bien de relieve en el siguiente pasaje, que es como una declaración de principios y una profesión de fe: «La educación es una suma de hábitos; en los pueblos civilizados, forma un edificio tan sabio, tan complicado, tan laboriosamente construido, que quedamos asombrados cuando se le examina en detalle. Comparad al salvaje con el hombre civilizado e instruido: ¡qué diferencia! Es que, en realidad, les separan más de seis mil años. Sí; muchos de estos hábitos, que la educación nos hace contraer, han costado a la humanidad siglos de esfuerzos. Ha sido preciso fijar en nosotros el trabajo conservado y acumulado durante muchas generaciones. Han sido precisos muchos millones de hombres para inventar y perfeccionar estos métodos que desenvuelven el cuerpo, cultivan el espíritu y forman las costumbres. Pensad en lo que se contiene en estas palabras: «una educación perfecta». Estar entrenado para la marcha, para la carrera, para la lucha, para la equitación, para todos los ejercicios del cuerpo; poseer muchas lenguas, hacer versos, música, dibujar, pintar, reflexionar y razonar; plegarse a las costumbres, a los usos, a las costumbres sociales; cada uno de sus actos, y muchos de los demás, han tenido que convertirse en un hábito, en un modo casi maquinal de nuestra vida, y de la fusión de estos hábitos resulta la educación perfecta.» Ribot no establece una jerarquía moral, un orden de valor entre los elementos de la educación; no hace tampoco una distinción entre la educación física, moral e intelectual; pero establece una jerarquía

que pudiera llamarse psicológica; a saber: un orden de realidad entre los factores de la educación; pone en primer rango los que entran más profundamente en nosotros, los que se han convertido en un hábito de nuestro cuerpo, en una forma de nuestro espíritu, en un pliegue de nuestro carácter, en un modo de nuestra sensibilidad. Las adquisiciones de fecha reciente, apenas fijadas, mal organizadas, como los conocimientos de ayer, son, a sus ojos, de poco valor, no forman parte de la educación, o son solamente elementos accesorios, epifenómenos. Para juzgar del valor de la educación, es preciso ahondar para encontrar la roca bajo la arena, para ir de lo inestable a lo estable, de las adquisiciones rápidas, superficiales y ligeras, a las adquisiciones lentas, sólidas y seguras.—Después de establecer Ribot la ley de la regresión de los recuerdos, ha generalizado esta ley, la ha extendido a todos los hechos psicológicos sin excepción, y ha alcanzado así un método para estudiar la evolución de las funciones psíquicas, descubriéndola en la disolución de estas funciones o deduciéndola de ellas. Este método encuentra su aplicación en pedagogía. Se puede tomar, en efecto, por criterio de la educación, el grado de persistencia o de fuerza de los hábitos de los que la educación no es sino la suma. Para Ribot, por tanto, la educación tendría por base las tendencias hereditarias y los instintos; que sobre esta base educa primeramente los actos automáticos secundarios, o los hábitos, que no difieren de los instintos sino por su fecha de aparición, que tienen próximamente los mismos caracteres, y, en fin, las ideas reflexivas, razonadas, erigidas en principios y agrupadas en sistema, sirviendo como prueba de esta construcción educativa, el que cuando la educación se pierde por efecto de la enfermedad, de la edad o de alguna otra causa de perversión moral, son las ideas las que se desvanecen primeramente, las que ofrecen menos resistencia; después, los sentimientos, y, en fin, los actos habituales. Habrá, pues, que edificar más sobre los hábitos y las costumbres que sobre los

sentimientos, y sobre los sentimientos más que sobre las ideas. En una palabra: hubiera puesto lo inconsciente en la base de la educación, y hubiera tomado como tipo de educación perfecta el grado de organización psíquica llevado hasta la inconsciencia; es decir, al hábito. Sus ideas coinciden con la regla establecida por Le Bon: hacer pasar lo consciente a lo inconsciente. No quiere esto decir que Ribot hubiere tomado finalmente la realidad psicológica como norma, y rebajado el papel de la conciencia y de la razón en beneficio del automatismo y del hábito. Y no es traicionar, sino servir al ideal, el aumentar los medios de servirlo. — Hay dos clases de educadores: los que se apoyan en la razón, la toman por regla, satisfacen sus derechos y proyectan admirables y vastos programas, condenados anticipadamente a la esterilidad; y los que cuentan con las realidades psicológicas, con lo que se llaman las debilidades humanas, como la ligereza de la infancia, su despreocupación, su pereza. Los primeros son optimistas; los segundos, entre los cuales figura Ribot, son inquietos y descontentos. Ribot tenía por principio y regla del método en psicología, que el estudio de la enfermedad descubre las condiciones y las leyes de la salud. El mismo método, aplicado a la pedagogía, tiene que dar excelentes rendimientos: con él se realizaría una labor crítica que llevaría a discretas reformas. Las teorías pedagógicas implícitas en la labor de Ribot, y que se deducen principalmente de sus principios de psicología, no sólo tienen un interés teórico, sino que implican aplicaciones prácticas. Admitiendo, por ejemplo, que la ley de regresión fuese erigida en regla pedagógica, la aplicación metódica y rigurosa de esta regla produciría una reforma radical y completa de la educación. En el caso particular de los exámenes, si en vez de comprobar las adquisiciones recientes, las de última hora, no se tuviese en cuenta sino las adquisiciones registradas y fijadas desde hace algún tiempo; si, más exactamente, no se considerasen como adquiridos sino los conocimientos que han pasado al estado de hábito, de método, de

modalidad intelectual, de giro del espíritu, se evitarían así todas las sorpresas y errores de los exámenes, todas sus mentiras e ilusiones. — Ribot ha querido, sobre todo, hacer la crítica de la educación, determinar exactamente su alcance y sus límites. No quiere exagerar su papel, como la escuela empírica. Dice, por el contrario: «El influjo de la educación no ha sido nunca absoluto ni ejerce influjo eficaz sino sobre las naturalezas del tipo medio. Supongamos que los diversos grados de la inteligencia humana estén escalonados de tal suerte que formen una inmensa serie lineal que va de la idiotez hasta el genio. En nuestra opinión, el influjo de la educación llega a su *mínimum* en los dos extremos de la serie. Sobre el idiota no tiene apenas ningún influjo: los esfuerzos inauditos, los prodigios de paciencia y de destreza, no llegan con frecuencia sino a resultados insignificantes y efímeros. Pero a medida que se asciende hacia los grados medios, este influjo aumenta. Alcanza su *máximum* en esas naturalezas medias que, no siendo ni buenas ni malas, son un poco lo que el azar las hace. Después, si nos elevamos hacia las formas superiores de la inteligencia, se las ve de nuevo decrecer, y a medida que se aproxima al genio más elevado, tender hacia su *mínimum*. ¿Es exacta «esta ley ingeniosa de las variaciones de influjo» de la educación, como la llama Guyau? En lo que concierne al idiota, quizás; pero que los resultados obtenidos hasta ahora sean mediocres, ya se esperaba; pero que sean «insignificantes», no puede decirse. El éxito del abate l'Épée es un dato no despreciable. Pero aun cuando el idiota estuviese por debajo de la educación, no se seguiría que el genio estuviese por encima. «Vemos bien — dice Guyau —, por qué un idiota es poco educable, pero no vemos por qué las grandes cualidades naturales del genio no le harían accesible a la educación. Mientras más inteligente se es por naturaleza, también se es más capaz de aprender y de llegar a sabio mediante la educación. Mientras más generoso se es por naturaleza, mejor se puede llegar a ser *heroico* por educación,

etcétera. Pensamos, pues, que el genio realiza a la vez el *máximum de herencia* fecunda y de educabilidad fecunda.»—Parece que Ribot ha llevado demasiado lejos la antítesis de la educación y de la herencia, sin ver que la educación verdadera es la fusión de la innatitud y de la experiencia. No quiere esto decir que la intención de Ribot fuese, sin embargo, la de rebajar el papel de la educación. «No queremos de ningún modo dice—disminuir su importancia. Ella es la que durante siglos de esfuerzos nos ha hecho lo que somos. Por otra parte, reinar sobre las naturalezas medias es todavía una bella misión; porque si son las naturalezas superiores las que *hacen*, son aquéllas las que *rehan* o *reaccionan*; y la historia nos enseña que la marcha de la humanidad resulta tanto de las reacciones que sostienen el movimiento, como de las acciones que lo precipitan.»—Lo que debe quedar como definitivo y adquirido, de la teoría pedagógica de Ribot, es que la educación ha de ser juzgada en sus efectos, como el árbol en sus frutos; que es una construcción, formada de piezas diversas, cuya solidez se mide por el tiempo empleado en levantarla, por las pruebas sucesivas a que se ha sometido su resistencia; es, en fin, que esta construcción precaria está siempre amenazada, y es preciso asegurar su conservación por un esfuerzo incesante. De aquí se sigue que la educación exige un trabajo lento, seguido, metódico y paciente.

*La escuela en la Alsacia reconquistada*, por L. Meister.—Conferencia pronunciada en la Liga de la Enseñanza, el 9 de Mayo de 1917, con ocasión de la Exposición escolar.—Cuando los soldados franceses entraron, el 7 de Agosto, en los valles de la Thur y de la Doller y en la llanura del Sundgan, no dudaban que los territorios reconquistados lo serían para siempre. No es de extrañar que pensasen desde el primer momento en edificar, con carácter de permanencia, en plena guerra, los monumentos sólidos de la paz. Desde el mes de *Octubre de 1914*, estaban creadas, casi por todas partes, clases de francés. Una

circular del comandante del sector de la Thur había establecido para este valle el principio general de la reapertura de las escuelas. La principal dificultad consistía en encontrar locales adecuados: la mayor parte de éstos estaban ocupados por tropas acantonadas. Entretanto, la enseñanza se daba, a veces, en pleno campo o en medio de los bosques. Poco a poco, merced al buen deseo común de militares y paisanos, todo se fué arreglando, y hoy, en todos los Municipios bastante alejados de las primeras líneas, para no estar expuestos al bombardeo continuo, la antigua casa-escuela ha vuelto a consagrarse a su primitivo destino. Bien instaladas, bien decoradas, los muros adornados de pequeñas banderas tricolores, imágenes artísticas, instructivas o educadoras, encuadran con la mayor frecuencia las protestas de los diputados de Alsacia-Lorena contra la anexión; y, en general, estas escuelas son más atractivas, si no más confortables, que las escuelas del interior.—Se ha podido mantener el principio de la obligación escolar y de la post-escolar.—La Administración trata ahora de crear una nueva escuela primaria superior en Masevaux y de desenvolver la enseñanza técnica en los valles de la Thur y de la Doller. Con ella se quisiera preparar jóvenes capaces de ser buenos obreros y buenos empleados de fábricas y de casas de comercio.—Los progresos considerables realizados en la enseñanza del francés son debidos, en gran parte, al empleo del método directo.

*La enseñanza del alemán en Alemania*, por Víctor.—Por lo que se desprende de las Revistas pedagógicas alemanas, parece que, en Alemania, la enseñanza del alemán sufrirá, más que ninguna otra, el influjo de la guerra. Renovada en su espíritu y en sus fines, se convertirá en la disciplina fecunda y poderosa entre todas, la que remplazando el griego, el latín, con las lenguas modernas, las lenguas del norte y la epopeya germánica, formaría esos alemanes puros, cuyo pensamiento y sentimientos, actos y deseos, cuya concepción del individuo, de la patria y del mundo procedan de una sola y misma llama de vida: de

la Alemania por encima de todo, del germanismo triunfante. Indicar, fundándose en opiniones alemanas traducidas o resumidas tan fielmente como sea posible, cuáles son las razones que explican estos fines nuevos propuestos a la enseñanza del alemán, notar algunos de los aspectos que reviste este movimiento reformador y revolucionario, este es el fin propuesto en este artículo, que es como una advertencia.—El movimiento de la enseñanza del alemán en el Gimnasio, anteriormente a la guerra, se apoyaba en estos dos principios: 1.º Se trataba de proscribir las palabras extranjeras introducidas en la lengua alemana. 2.º Se trataba, sobre todo, de instituir una disciplina nueva: el alemán debía ser la «base nacional» del Gimnasio transformado. Para ayudarle a cumplir esta tarea, Guillermo II podía contar con entusiastas partidarios. En 1881, se había fundado *l'Allgemeiner Sprachverein*, Sociedad general de la lengua alemana, que se mostraba muy activa. Este espíritu ha sido robustecido con la guerra: hoy pretenden a toda costa hacer de la lengua alemana *la base* de la escuela renovada. Cada nuevo catálogo de Heinrich enriquece la literatura de guerra al uso de la juventud; narraciones, novelas, epistolarios, cantos, obras humorísticas, poemas de la guerra, etc., para que los alumnos lleguen a conocer la riqueza de la lengua alemana y el vocabulario de la guerra.

*Notas de Inspección.*

*Algunas copias de alumnos de una escuela de la zona libertada del Oise.*

*Cartas del frente.*

*Crónica de la enseñanza primaria en Francia.*

*Bibliografía.*—D. BARNÉS.

## INGLATERRA

*The Journal of Education.*—Londres.

SETIEMBRE

*Un experimento en la enseñanza de la redacción*, por E. Tant.—La autora comienza diciendo que para un espíritu que comienza a despertar a la conciencia del

mundo que le rodea, el lenguaje es de un penetrante interés. Cuando el niño va a la escuela, está siempre deseoso de contar lo que ha visto y oído, y su lenguaje es de extraordinario vigor y de eterna frescura. Condiciones son éstas que al maestro incumben conservar. El niño (lo mismo que el hombre primitivo), goza contando historias y oyéndolas contar. Este interés por los relatos es un elemento que el maestro debe conservar para las clases de redacción. El procedimiento usualmente seguido en estas clases consiste en dar a los niños un tema para que lo desarrollen por escrito; pero, ¿cómo puede saber el maestro lo que tiene de atractivo y colorido emocional para sus alumnos? Lo que debe hacerse es dejar en libertad al niño para que su impulso creador se manifieste espontáneamente. Partiendo de esta idea, la autora, encargada de una clase de 30 niñas, de 8 a 9 años, comenzó su experimento diciendo a éstas que podían escribir sobre el asunto que quisieran, y que se dedicaría una clase por semana a la lectura de los trabajos escritos. Todas las niñas se pusieron a la obra con gran interés, y el primer día de lectura hubo extraordinaria expectación. Unas niñas escribieron cuentos; otras, descripciones de Historia Natural; varias, relatos de la vida ordinaria, y, algunas, historias cómicas, acogidas con risas y aplausos, en que padres y maestros salían malparados. Mientras escribían su trabajo de redacción, la maestra las iba llamando por turno para corregirles las faltas. Cada niña trabajaba con su diccionario al lado. La maestra no hacía comentario alguno, dejando que lo hiciesen las mismas niñas. Satisfecha con los resultados del ensayo, la autora lleva casi dos años siguiendo este procedimiento para los trabajos de redacción, y el interés de las alumnas no ha decaído. Si ahora se les diese tema para sus escritos, lo tomarían como un atentado a su libertad. En algunas ocasiones, la maestra les ha propuesto que escriban versos; pero, aunque tienen facilidad para la rima, encuentran más placer en sus historias. Algunos maestros y amigos de la autora han encontrado incon-

venientes en su método. El fundamental es que los niños, acostumbrados a escribir lo que les agrada, no acertarán más tarde a escribir cosas que les serán necesarias, pero que no encontrarán de su gusto. A esta objeción, contesta la Sra. Tant que el secreto está en que el maestro haga agradables las cosas necesarias para la educación del niño, y que si se reconoce que su método es bueno para que los chicos aprendan a redactar, no tienen los objetantes más que buscar un método bueno para enseñar las demás materias. También parece que han escandalizado a algunos las historias en que resultaba menospreciada la autoridad de padres y maestros; pero estas historias, que las primeras veces que se leyeron tuvieron gran éxito, cansaron pronto al auditorio y no volvieron a repetirse, quedando con esto demostrado que el niño no aprovecha la libertad que se le concede para propugnar sistemáticamente la violencia y la rebelión.

*Noticias de las colonias y del extranjero.—Estados Unidos.*—Se ha publicado la Memoria del Comisario de educación, correspondiente al año que terminó el 30 de Junio. En ella se traza con las siguientes palabras la resultante general del movimiento educativo del mundo en dicho año: «Hay una tendencia a la democracia, la eficiencia y la utilidad práctica. El número de niños que dejan de recibir enseñanza de una u otra clase es menor que lo fué nunca. En las escuelas primarias y en las de segunda enseñanza, así como en las Universidades, escuelas técnicas y profesionales, ha aumentado el número de alumnos. El nivel de las instituciones educativas de todas clases se está elevando gradualmente, y se procura por todos los medios adaptar el contenido de los planes de estudio, los métodos de enseñanza y el régimen escolar a las necesidades de las diferentes clases de niños y aun a los diferentes individuos. Se consagra más atención a la preparación de los maestros. Se estudia más en las Universidades todo lo relativo a educación y se hacen investigaciones más inteligentes y originales sobre materia educativa.»

*Francia.*—Hay, actualmente, en Francia, un gran movimiento en torno a los problemas de enseñanza. Sobre todo, preocupa lo que se refiere a educación física. Recientemente se ha nombrado una Comisión para estudiar la reorganización de la educación física en las escuelas públicas. De ella forman parte dos doctoras en Medicina. En Julio se inauguró en París un Instituto italiano, dependiente de la Universidad de Pavía, y semejante al Instituto francés que funciona en Florencia.

*Sociedades y reuniones.*—En Bedford College, Londres, se celebró, del 14 al 21 de Agosto, la Conferencia sobre nuevos ideales. El Ministro de Instrucción pública pronunció el discurso inaugural insistiendo sobre todo en la importancia que, a su juicio, tiene la enseñanza en las escuelas de continuación, y diciendo que Inglaterra debería crear, como recuerdo eterno de esta guerra, una gran Universidad nacional, en la cual las gentes de todas las clases sociales tuviesen medios de elevarse a un nivel de cultura que hasta este momento no ha sido asequible para ellos. Se discutió después el problema de la escuela de continuación en las ciudades. El profesor B. Smith manifestó que las condiciones actuales de la industria ejercen un influjo depresivo sobre el adolescente, y que la misión de esta clase de escuelas debe consistir en contrarrestar ese influjo. Se ha observado que a los 14 años, el muchacho de Londres está lleno de alegría y de vida, y que en los seis años siguientes pierde toda su vivacidad y se apaga por completo. Es que ya no encuentra en lo que le rodea nada que despierte su interés: el trabajo a que se dedica no le produce satisfacción alguna; su casa no es, muchas veces, para él otra cosa que un sitio donde comer y dormir; tiene pocas diversiones, y los grandes ideales, el bien, la verdad, el deber le son indiferentes o poco menos. En cuanto al programa de la escuela de continuación, cree el orador que debe dedicarse una tarde a la semana a juegos y a lectura; un rato diario a ejercicios físicos y otro a canto. El resto de las horas de trabajo debe repartirse entre las siguientes mate-

rias: matemáticas elementales, historia de Inglaterra, sobre todo desde la Reforma, trabajo en madera con algo de dibujo, y excursiones. Mr. Spurley Hey, director de enseñanza de Manchester, sostuvo que si se quería dar alguna eficacia a estas escuelas era indispensable declararlas obligatorias, resolución que acogerían de buen grado los patronos clarividentes. Respecto de las escuelas de continuación para muchachas, se dibujaron dos tendencias: una a dedicarlas exclusivamente a la enseñanza de trabajos domésticos, y otra, a dotarlas de un programa de cultura general. En la discusión sobre las escuelas de continuación en los distritos rurales, el diputado Mr. Turnor expuso su opinión favorable a que se modifique el plan de estas escuelas en el sentido de fomentar en los alumnos el amor a la tierra y el interés por la agricultura, pues hay que tener presente que el cultivo del suelo sólo produce en Inglaterra la mitad de lo que debería producir. En la Conferencia se trató también del problema de la escuela de párvulos, manifestándose conformes todos los que intervinieron en la discusión, en que es indispensable un gran cuidado en la elección de las profesoras, que deben ser una mezcla de maestras y enfermeras. — En la Asamblea de verano de Oxford, que tuvo lugar del 2 al 14 de Agosto, se trataron diversos problemas sociales económicos y educativos, todos ellos de importancia nacional. Mr. Norwood habló sobre los ideales de educación, diciendo que los preconizados por Platón son los mismos que tienen hoy las democracias: educación primaria y secundaria para todo el mundo, dirección del Estado, selección de los mejores y facilidades iguales para todos. Para las escuelas de continuación pidió 12 horas semanales en lugar de las ocho que tienen ahora, con un curso de 42 semanas al año, y un programa de preparación técnica y profesional, adaptada a las necesidades de la localidad, si se trata de obreros especializados, o bien de cultura general, cuando los alumnos sean simples obreros manuales. En la segunda enseñanza, el programa debe comprender: Sagradas Escri-

turas, inglés, historia, geografía, matemáticas, ciencias físicas y naturales, dos lenguas vivas, música, dibujo, educación física, trabajo manual, y para los muchachos, preparación militar. Hay que desarrollar más los trabajos de investigación en este grado. La misión principal de la Universidad debe ser la producción de buenos maestros, infiltrándoles, antes que nada, espíritu apostólico, y conservando relaciones con los maestros de todos los grados por medio de asambleas, que se celebrarían periódicamente en la Universidad. El Dr. Crowley trató de las escuelas especiales, describiendo la buena obra que se hace actualmente en las escuelas para niños ciegos, sordomudos y lisiados, para los tuberculosos y cardíacos y para los de constitución delicada. Hay unos 1.500 niños epilépticos en Inglaterra, y como la epilepsia tiende a producir degeneración mental, el Estado debe preocuparse de ellos mientras vivan. La proporción de niños mentalmente defectuosos es de 1 por 200. Hay 186 escuelas dedicadas a su tratamiento; de ellas, 13 internados. El magistrado Mr. Chapmann desarrolló el tema «Delincuencia de los jóvenes». Señaló el hecho de que este caso particular de la delincuencia ha aumentado, en tanto que la delincuencia de los adultos ha disminuído en la mitad. Indicó la proporción que corresponde a los dos sexos en la delincuencia juvenil, y que es de 8 por 100 para las muchachas y de 92 por 100 para los muchachos. La edad más crítica en este respecto es de los 12 a los 14 años. Las estadísticas muestran que el mayor aumento de esta clase de delincuencia corresponde a las grandes ciudades. Las causas más inmediatas parecen ser: la falta de padres y hermanos mayores; la ocupación de la madre; el cierre de escuelas y parques públicos; la oscuridad de las calles; el aumento de salarios; el trabajo prematuro; el cinematógrafo; la desmoralización general y la situación creada por la guerra. Como determinante de la delincuencia infantil juvenil entra, en gran parte, el afán de aventuras. El mejor remedio sería la creación de un fuerte cuerpo de opinión

pública sana (familia, escuela y clase obrera), que influiría poderosamente en los jóvenes, más sensibles que los adultos a la acción del medio.

*Revista.*

*Libros del mes.*

*Correspondencia.*

#### OCTUBRE

*Las escuelas públicas y las privadas.*—Inglaterra debe mucho a sus escuelas privadas. Sobre todo, en el siglo XVIII, en que las pocas escuelas públicas que había, estaban petrificadas; las escuelas privadas mantuvieron el fuego sagrado de la enseñanza. Aun hoy día, hay muchas escuelas privadas que realizan una laudable tarea, bien haciendo interesantes ensayos en materia de educación, bien llenando las lagunas que presenta la enseñanza oficial; pero es preciso tener en cuenta que hay, por otro lado, una gran proporción de ellas que causan un serio perjuicio al país, anunciando propósitos que luego no llevan a cabo, y enviando a la segunda enseñanza alumnos mal preparados, que son luego una rémora para el trabajo de las clases en que ingresan. La enseñanza moderna exige muchos gastos (edificios, laboratorios, talleres, campos de juego); los padres que desean y pueden pagar una buena educación de sus hijos son pocos, y por eso únicamente las escuelas que cobran honorarios elevados están en situación de ofrecer garantías de una enseñanza recomendable. Evidentemente, hay que reformar estas escuelas; pero cuidando de no exagerar las restricciones, pues en estos tiempos en que el Estado tiende a absorberlo todo, no conviene desalentar la iniciativa particular. Tampoco parece necesario que el Estado tome sobre sí la tarea de inspeccionar todas las escuelas de esta clase, operación que, por otra parte, sería costosísima, dado el número elevado de ellas que hay (en 1904, había no menos de 10.000). Actualmente, sólo se inspeccionan las escuelas a petición propia; pero como tienen que pagar los gastos de inspección, hay muy pocas que lo soliciten, y

así, en la lista de escuelas inspeccionadas y aprobadas por el Ministerio de Instrucción pública no figuran más que 21. El nuevo ministro se propone hacer gratuita la inspección. A esta medida debe servir de complemento una mayor publicidad de la lista de las escuelas aprobadas y un aviso a los padres, advirtiéndoles el riesgo que corren de que no sean admitidos sus hijos en la segunda enseñanza, si se preparan en escuelas no aprobadas por el Ministerio. También figura en el proyecto de Mr. Fisher abrir una información acerca de las personas que aparecen al frente de las escuelas privadas; pero no se dice nada de la actitud que han de tomar las Autoridades de Instrucción pública, si se demuestra que tales personas son incompetentes. Es curioso el hecho de que el temperamento de indiferencia que adopta el Estado en las cuestiones de enseñanza sólo afecta a la clase media. Si un obrero envía a un hijo menor de 14 años a una escuela privada, tiene que demostrar, cuando se le requiera para ello, que el niño recibe una buena enseñanza elemental, y con arreglo al nuevo proyecto de ley, la autoridad local tiene atribuciones para decidir sobre este punto. Ciertamente es que el Estado tiene la facultad de hacer lo mismo en las escuelas de todos los grados; pero no se sabe que haya hecho uso de ella contra los padres que envían a sus hijos a escuelas privadas. Así, resulta que el principio de que es obligación del Estado cuidar de que todos los niños reciban una educación adecuada, aplicado rigurosamente cuando se trata de la clase obrera, está prácticamente anulado para las clases superiores.

*Noticias de las colonias y del extranjero.*—*Francia.* De diversos círculos salen excitaciones para incluir el Derecho en las materias del programa de la educación de la mujer. Hay un ambiente muy favorable a este deseo. Por la ley de 27 de Julio, el Estado francés ha adoptado como pupilos a los niños que han quedado huérfanos por la guerra. En la ley se especifica la forma en que se les ha de auxiliar, y se dispone que hombres y mujeres formen los patronatos que han de ponerla en vigor.—

*Estados Unidos.* La enseñanza por correspondencia se va desarrollando rápidamente y va ganando los Centros superiores de enseñanza. En el curso de 1915-16, la Universidad de Wisconsin llegó a contar 10.000 alumnos de esta clase. Según la última Memoria de la Universidad de Chicago, el número de alumnos por correspondencia fué de 5.000, y el de profesores dedicados a ellos, de 125. En la Universidad de California, la matrícula aumentó en un año de 1.500 a 4.000.—*India.* La Asociación de enseñanza científica e industrial sigue enviando pensionados al extranjero. Este año han regresado 156 después de terminados sus estudios, y han salido 28.—*Cabo de Buena Esperanza.* El último informe del Comisario general de enseñanza señala el aumento de matrícula (54 por 100 de europeos y 33 por 100 de indígenas) que se ha observado allí desde la institución de las Juntas escolares. La proporción de maestros con título ha aumentado también.

*Revistas.*

*Libros del mes.*

*Correspondencia.*—J. ONTAÑÓN Y VALIENTE.

---

## ENCICLOPEDIA

---

### EL DESCUBRIMIENTO DEL GUADARRAMA <sup>(1)</sup>

por D. Constancio Bernaldo de Quirós.

Al reunirnos por primera vez para inaugurar el quinto ciclo de conferencias de «Peñalara», he creído que ningún otro asunto podría interesaros más que la historia del descubrimiento del Guadarrama, para pagar tributos de gratitud a los hombres a quienes se le debemos y aumentar nuestro saber, no menos que nuestra curiosidad, sobre los territorios de nuestra Sierra.

(1) Conferencia leída por D. Constancio Bernaldo de Quirós en el local de la «Real Sociedad Fotográfica», primera de la serie organizada, para el curso 1917-18, por «Peñalara».

¡El descubrimiento del Guadarrama!

Ciertamente, no es este un tema de interés mundial, como el de los Alpes, ni tan amplio siquiera como el de los Pirineos, que afecta enteramente a dos grandes naciones. Tampoco ofrece los episodios dramáticos, casi teatrales, que revisió la conquista de los primeros en su más alta cumbre, desde el día en que Saussure hizo lanzar el pregón ofreciendo una recompensa pecuniaria a quien le mostrara el camino del Monte Blanco, hasta aquel en que Santiago Balmat llegó a ganarla; ni tampoco muestra las grandes tragedias de las alturas desoladas, entre las cuales ninguna, para mí, excede a la larga muerte silenciosa de los dos hermanos Zoia, en las Rocas del Gridone, referida por el único superviviente, el Dr. Filippi, en el libro de Mosso *L'Uomo sull'Alpi*. Mas así y todo, son nuestras montañas de las que queremos tratar, aunque menores, mucho más bellas para nosotros y, sobre todo, más queridas; elementos de nuestra tierra madre con la que nos unen los vínculos de semejanza y descendencia que integran el afecto de los hijos. Confío, pues, que el asunto de que me propongo hablar os será grato, aunque yo no acierte a tratarle con todas las cualidades que merece.

Ya sabemos que en los siglos pasados, en plenos tiempos medioevales, el territorio de Madrid se extendía hasta las cumbres de la Sierra, desde el Puerto del Berreco al de Lozoya. Nuestro compañero Juan A. Meliá nos ha revelado los viejos documentos del Archivo de la Corte, en que se repite esta demarcación, desde Don Alfonso VII hasta Don Alfonso XI, sugiriendo, a la vez, ingeniosas observaciones para la identificación actual de ambos pasos. Los dos valles gemelos del Manzanares y del Guadarrama, y acaso también el del Lozoya, correspondían, por consiguiente, al Concejo madrileño, hasta las mismas fuentes de los ríos. ¿Pero qué madrileños de entonces recorrían las Sierras azules que el invierno decora con la gala radiante de la nieve? Pastores, cazadores, leñadores; a veces, algún malhechor que defendía en la bravura del monte su vida fuera

de la ley, semejante a la del lobo. La Sierra ya tenía la toponimia que hoy la damos, conforme puede verse en el *Libro de la Montería del Rey Alfonso XI*, precioso documento para conocer la nomenclatura seis veces secular de las montañas todas de nuestra España, salvo la gran Sierra Nevada, en poder del moro todavía. La Peñalara, las Guadarramillas, la Maliciosa, etc., etc., estos nombres, que nos son tan queridos, y que vienen a nuestros labios tanto como los de personas preferidas, aparecen en el libro del rey montero con los de los pueblos, los ríos, los arroyos, los bosques y los prados por donde entonces circulaba una fauna salvaje, de osos y jabalíes sobre todo, ya casi totalmente extinguida. Pero el nombre de los Siete Picos, entre los de las más altas cumbres, está ausente de la relación, como si, a pesar de su caracterización tan acusada, y que parece que hubiera debido imponerse siempre, fuera de formación posterior a la época en que el Rey le recorría y describió la «vocería» del oso sobre su áspero lomo. Y no hemos de olvidar tampoco cómo el libro de Don Alfonso XI nos ha permitido devolver a la magnífica Peña del Diezmo, que corona la Pedriza anterior, su viejo nombre de *Yelmo*, heráldico y guerrero.

Por los años de aquel mismo soberano de las Castillas, esto es, en la primera mitad del siglo XIV, un personaje interesante, de carácter aun no bien definido, recorrió en diversas ocasiones la Sierra, sobre todo en sus dos valles gemelos del Lozoya y del río Moros (la Garganta del Espinar, este último, o Garganta de Galín Gómez, como se decía entonces), y se complacía en describir en verso sus andanzas, asociadas con aventuras galantes de pastoras. Era Juan Ruiz, Arcipreste de la Villa de Hita, en tierra de Guadalajara, y autor del *Libro de Buen Amor*, que tenemos como uno de los más tempranos y sabrosos frutos de la poesía castellana, rica entonces, por su edad juvenil, de una alegría y donosura que viene menguando poco a poco con la edad grave. El Arcipreste nos ha dejado en su poema los nombres de tres serra-

nas: Gadea, Menga y Algueva; los de los tres Puertos de Lozoya, Malagosto y la Tablada (hoy Guadarrama), y algunas rápidas impresiones de éstos, nevados y bajo celajes tempestuosos, que extienden una sombra mortal sobre la candidez de la nieve.

Juan Ruiz no puede ser contado, en realidad, entre los precursores del alpinismo, a la manera de Petrarca, su contemporáneo, o del Dante, que les precedió. Las cumbres no le interesaban en modo alguno, y ni siquiera tuvo una palabra —él, tan propenso a las representaciones eróticas— para el macizo de la Mujer Muerta, que sin duda contempló, altísima escultura yacente, en que la erosión ha modelado la sucesión de elevaciones y depresiones que sugieren la imagen de una mujer tendida. Mas, en cambio, Juan Ruiz amó la vida en la Sierra y la naturaleza montés. ¡Cuán distinto del viandante que en el *Gran Tacaño*, de D. Francisco de Quevedo, trescientos años después, quisiera destruir con pólvora, para alivio de caminantes, el Puerto de Navacerrada! Ningún estado de espíritu más hostil al gusto por la Naturaleza que el de los cortesanos del Madrid de Felipe IV, especie de Fez en pequeño, a la vez sucio y presuntuoso. Ignorantes del Manzanares, de la belleza y pureza de su curso sobre las rocas cristalinas de la Sierra, Quevedo y los poetas menores madrileños ejercitaron su ingenio, harto torpe en esta ocasión, contra el desdichado río nuestro. Sólo D. Diego Velázquez se deleitaba poniendo como fondo lejano de sus retratos reales la azulada muralla de la Sierra, más allá del grave encinar del Pardo. En el retrato ecuestre del Príncipe Baltasar Carlos, la Maliciosa aparece caracterizada con toda fidelidad, descendiendo entre las dos altivas cumbres negras el largo ventisquero desbordante.

Precisa llegar hasta la fundación del Palacio de la Granja para encontrar los primeros descubridores de las bellezas de los montes carpetanos entre las personas de relativa cultura que, por razón de sus cargos o simplemente por imitación, por veleidades de la moda, acompañaban a la

Corte en el estío. La laguna de Peñalara, el gran misterio de la Sierra, sólo descifrado en nuestros días, fué la primera revelación, que debemos a D. Nicolás Fernández Moratín, en su *Poema de la Caza o la Diana*, escrito hacia 1765. El poeta ¿subió alguna vez a la montaña o compuso su descripción con referencias de las gentes del país? Parece casi seguro esto último, pues ni existe la «grutesca bóveda excavada bajo una peña cóncava pendiente», sino el negro acantilado glaciar; ni el Lozoya «baja precipitándose» a la laguna, sino que sale de ella, humilde y silencioso; ni, por último, crecen en los alrededores los cerezos y avellanos con que la diosa y la cuadrilla de ninfas que la sirven puedan ocultar sus castas desnudeces. El fragmento, en general, resulta amanerado en el gusto neoclásico entonces imperante; de una versificación, además, muy poco feliz en ocasiones. Mas, en cambio, el autor nos trasmite, sin que hayamos podido saber sobre la base de qué documentos, el más viejo nombre de la gran montaña nuestra madrina:

Hay en la España citerior un monte,  
Canato los antiguos le llamaron,  
Y hoy Peñalara...

D. Antonio Ponz, contemporáneo de Moratín, padre, nos había dicho ya incidentalmente, en su *Viaje por España*, otro nombre intermedio de esta cumbre: «Liruela», todavía conservado en uno de los arroyos que bajan al Lozoya. Así, pues, Canato, Liruela, Peñalara. Tal es la sucesión de los nombres de la montaña. Pero D. Nicolás Fernández Moratín, al colocarla en la España citerior, trastorna el punto de vista de esta antigua división del país. El Ebro era su límite; pero estando hecha la división desde Roma, Peñalara corresponde al territorio de la España ulterior indudablemente.

Algunos años después de esta primera descripción de la laguna de Peñalara, otro español ilustre, D. Gaspar Melchor de Jovellanos, cantaba la belleza del valle de Lozoya y el austero silencio de la Cartuja del Paular en su clásica *Epístola de Fabio*

a *Anfriso*, que Menéndez Pelayo ha recogido en su antología de las cien mejores producciones de la lírica española.

Un tercer lugar de la Sierra, no menos amado de nosotros que los anteriores, el gran Canto del Tolmo, se ha revelado más tarde al asombro de los madrileños del primer tercio del siglo pasado, entre el interés emocionante de un ruidoso proceso. Me refiero al secuestro de los hijos del Marqués de Gaviria, realizado en Abril de 1839, por el famoso *Paco el Sastre*, de la banda de Luis Candelas, ya ejecutado en aquella fecha. ¿Quién enseñó a estos ladrones de la ciudad el escondido y medroso paraje donde yace el enorme canto desprendido de las áridas cresterías graníticas que el tiempo afila y desgasta de continuo en un trabajo de original estética imponente? Mis pesquisas por los pueblos del Valle del Samburiel me han permitido descubrir la personalidad de Pablo Santos, el último malhechor de la bravía y laberíntica Pedriza de Manzanares, de quien aun queda el nombre en cierta cerca de entre el Hoyo de Manzanares y Colmenar Viejo, y el recuerdo, en la memoria de los más ancianos, de su bárbara gesta, terminada siniestramente por la traición de uno de los suyos—Isidro, de Torrelodones—; según unos, en la Peña del Mediodía, de la Ladera del Boalo; según otros, en el Collado de Val de Halcones, donde aun una cruz, tallada en la roca, marca su muerte. Canto del Tolmo fué el lugar de secuestros elegido por la gente de Santos y revelado a la de Candelas en las secretas relaciones y alianzas de una y otra banda de malhechores. Un extraño libro, *La Biblia en España*, de cierto viajero original, el inglés Borrow, que vivió entre nosotros explicando el Evangelio a los gitanos, nos da idea de la emoción que causó en Madrid este suceso. Mucho debió hablarse entonces en la Corte del Canto y de la Pedriza; pero nadie, tal vez, quiso reconocer por sí mismo los lugares del drama, ni, caso de haberlos reconocido, le hubieran inspirado otra sensación que de horror, aun no dispuestos los espíritus para gustar la bárbara belleza de nuestra Pedriza. Por

excepción hallamos en la novela *El Atalaya ou une Ambassade à Madrid*, publicada en París en 1835, esto es, pocos meses antes, bajo el pseudónimo de «Don Antonio de la Bigüela», un interés real y un exacto conocimiento del Guadarrama, en la parte correspondiente a la Sierra de La Cabrera.

Entretanto, viajeros extraños iban preparando la transformación. Azorín nos ha hablado del entusiasmo de los románticos franceses ante el Guadarrama. A uno de ellos singularmente, Teófilo Gautier, debemos reconocimiento. El impecable autor de *Esmaltes y Camafeos*, escribió para las lagunas de la Peñalara, la lindísima composición en que las compara a los ojos azules de la montaña. El malogrado Enrique de la Vega, uno de los doce fundadores de la Agrupación «Peñalara», la tradujo al castellano, pero aun queda sin traducir otra que también figura en la serie *Espagne*. Titúlase *La Florecita rosa*, sugerida asimismo en el paso de la Sierra. Bastante más tarde, en los últimos años del pasado siglo, cierra este ciclo considerado por Azorín, el gran poeta belga Verhaeren, en su *España Negra*, describiendo, con la mayor admiración, paisajes tempestuosos del Guadarrama desde el Monasterio del Escorial. La montaña que, en su particular obsesión sombría, se le representa al poeta como un catafalco, es el macizo de los Siete Picos, dando motivo a una ilustración sugestiva del malogrado Regoyos.

Nos acercamos ya a los días de los verdaderos precursores. Madrid comienza su expansión con la traída de las aguas del Lozoya. Una primera vía férrea le acerca las cumbres azules.

Cazadores, pintores, naturalistas, son los primeros que aceptan la invitación al viaje que nos dirigen continuamente desde lejos.

Entre los primeros, sólo debemos recordar al popular novelista de la generación de nuestros padres, Enrique Pérez Escrich, que, al parecer, según el recuerdo que se conserva en Manzanares el Real, en alguna de sus novelas, que no hemos

conseguido determinar todavía, describió el episodio del asalto de los bandidos de Pablo Santos a la Ermita de la Sacra, que se alza a la entrada del fantástico paisaje de la Pedriza, sobre la enorme afloración granítica que lleva en su cumbre el doble par enigmático de las pilas circulares.

Más interesante y eficaz el grupo de los pintores, comienza con el extranjero Haes y con Martín Rico, prolongándose hasta Beruete y Morera, para no citar sino nombres ya consagrados. Este último, Morera, es ya el verdadero pintor alpino, estudioso de las vastas extensiones de nieve, de los efectos desolados del invierno de la Sierra; humeantes hogueras rastreras que la ventisca deshilacha, encendidas sobre la candidez del nevazo por los pastores aterridos en su ruda defensa de la vida. Permítasenos recordar también la buena memoria de Joaquín Araujo, con quien tantas veces nos cruzamos en la región de la Sierra, al otro lado del Puerto de Malagón, pintando él, ya que no paisaje, escenas de costumbres.

Llegados ahora a los naturalistas, o, para decir mejor, a los geólogos, se nos aparece en primer término la figura de Don Casiano de Prado, recorriendo, con su brújula y su martillo, paso a paso y en todos sus rincones, a mediados del pasado siglo, el Guadarrama madrileño, para su memorable *Descripción física y geológica de la provincia de Madrid*. El elogio de D. Casiano de Prado, revelador de los Picos de Europa, de Gredos y del Guadarrama, no tendría valor sino en boca de otro geólogo, v. gr., de nuestro sabio consocio Fernández Navarro, a quien tantas veces se lo hemos escuchado. Pero nosotros, sencillos enamorados de la belleza de la tierra, por la gloria de la cual trabajamos, debemos añadir que Prado fué, además de un sabio, un apasionado amante de las montañas y de la vida austera y atrevida a que obliga el amor de tan altas y esquivas dueñas. Dada su índole, no hay en la *Descripción de la provincia de Madrid* las páginas de emoción sencilla y sincera que se encuentran en el relato de las ascensiones a los Picos de Europa, repro-

ducidas en nuestra Revista; mas, así y todo, las últimas palabras de aquel escrito revelan la simpática personalidad del trabajador de la ciencia, contento y orgulloso de su oficio. «Ni olvidaré tampoco— dice— a las personas del país, particularmente de la Sierra, que me han acogido y auxiliado con la mejor voluntad. Las muestras de afecto y alegría con que muchos me recibían, no se borrarán nunca de mi memoria. Si alguno no ha podido ofrecerme más que unas pajas para dormir, se lo agradezco tanto como si hubiesen puesto a mi disposición un puñado de plumas. Cuando, durante el día, se ha corrido mucho y se han anotado observaciones que ofrecen interés, se duerme con gusto, aunque sea sobre las piedras, como alguna vez me ha sucedido. Habiendo pasado una parte de mi vida en las montañas y con los hombres de la Naturaleza, a lo menos con los que se hallan más cerca de ella que los de las ciudades, los he mirado siempre con afección y aun con respeto, y entre ellos he viajado siempre desarmado y sin temor alguno. En su trato y comunicación se adquiere grande enseñanza, menos tendencia a la ambición desatentada y otras malas pasiones: la paz del alma y la templanza. He salido siempre de Madrid con mi brújula y mi martillo, ufano y lleno de alegría; a la vuelta no entré nunca sin un vago sentimiento de tristeza.»

Prado, por último, ha sido el primer revelador de la Pedriza de Manzanares, nuestra región preferida del Guadarrama, luego de la que nos conoce desde niños, al otro lado del Puerto de Malagón. La Peña del Diezmo—el gran Yelmo carpetano— él fué su escalador más antiguo conocido, puesto que su ascensión es anterior a la fecha de 1866, esculpida en el granito de la meseta de la cumbre, en una de las pilas que la decoran de tan extraño modo. Él trazó el primero de los croquis de su figura así como los del Canto del Tolmo, el Canto Cochino, el Canto de los Cedazos, el Canto Berrueco, que ilustran las páginas de su Memoria. Honrémosle recordando con simpatía y respeto al que es, sin disputa, en relación con nuestro Gua-

darrama, lo que Saussure respecto a los Alpes y Ramond a los Pirineos.

Otro eminente geólogo español, D. José Macpherson, prosigue, ya muerto Prado, el estudio de la Sierra, añadiendo al aspecto descriptivo las hipótesis relativas a la edad y formación de ella.

Aunque más cercano a nosotros, Macpherson es menos conocido del público no científico, porque su talento carecía de la sencillez y amenidad de expresión de Don Casiano, cuya literatura tiene el encanto de las flores silvestres, que, en definitiva, acabamos todos prefiriendo a las de los jardines y las estufas. Oscuro en su expresión y, además, abundante en el tecnicismo geológico, cada vez más desarrollado, Macpherson es de difícil, aunque provechosa lectura. El macizo de la Peñalara y el valle del Lozoya fueron las regiones que estudió preferentemente, y desde su residencia de Madrid, casi día por día, sirviéndose de un objetivo telescópico, hizo la fotografía de la Sierra, durante una vida dilatada y provechosa. Uno de sus biógrafos ha referido un hecho curioso que voy a contar, porque relaciona una de sus ideas geniales con su pasión por el estudio del Guadarrama. Era poco después de la famosa erupción del Krakatoa, en 1883. Por entonces llamaron la atención en toda Europa las magníficas puestas de sol rojas, de una intensidad desconocida, que se sucedían día tras día, a cuál más esplendentes. No había explicación para el fenómeno, cuando Macpherson, examinando al microscopio el residuo de una nevada del Guadarrama, advirtió elementos muy diferentes de los que componen las rocas de la Sierra y, entre ellos, algunos procedentes de rocas volcánicas. Asoció, pues, los tres hechos y anticipándose a los sabios extranjeros, que poco después emitieron la misma explicación, Macpherson interpretó las espléndidas puestas de sol rojas por la refracción de la luz a través del polvo volcánico de que la erupción del Krakatoa había envuelto a la tierra, hasta afectar a las nieves caídas sobre la cumbre de la lejana Peñalara.

Hay todavía un tercer geólogo, D. Fran-

cisco Quiroga, entre nuestros precursores. La muerte prematura malogró su labor, copiosa y estimable. Quiroga realizó itinerarios nuevos por la Sierra, a través de regiones que no suelen llamar la atención por sus rasgos de menor interés aparente, a saber: los montes de Riaza, el valle de Bustarviejo, las inmediaciones de Peguerinos, etc., etc.

Iniciado ya en grupos diferentes el gusto por la Sierra, faltaba la acción de un gran educador que le refinara y difundiera.

Esta fué la obra realizada, a través de más de treinta de sus años fecundos, por D. Francisco Giner de los Ríos, principalmente entre los alumnos de su Institución libre de Enseñanza. Su discípulo y continuador, D. Manuel B. Cossío, ha referido cómo el glorioso maestro recibió de Don Juan Facundo Riaño la iniciación en el amor del campo, realizando desde 1876 frecuentes excursiones a los pueblos de la provincia de Madrid, y, sobre todo, al Monte del Pardo, que realza con el verdor sombrío de las encinas el azul fugitivo de la Sierra cambiante en las cumbres excelsas por la blancura de la nieve. Siete años después, en 1883, D. Francisco Giner realiza la primera de sus expediciones al Guadarrama, desde Villalba al Paular, por los Puertos de Navacerrada y de los Cotos y desde el Paular a la Granja, por el Reventón, regresando a Villalba por Navacerrada. Los límites de este primer itinerario determinan, casi en absoluto, para lo sucesivo, sus frecuentes paseos, hasta el año penúltimo de su vida, en que se señalan la excursión a Cueva Valiente, que domina la colonia veraniega de San Rafael, y otra al alto Puerto de Pasapán, tendido entre la llanura segoviana y la Garganta del Espinar. Cossío nos asegura que el maestro estaba últimamente más enamorado que nunca de la Sierra castellana, y que murió soñando con hacer vida eremítica en el albergue construido para los alumnos de la Institución libre de Enseñanza en la subida del Puerto de Navacerrada. El artículo *Paisaje*, publicado por el maestro en la *Ilustración Artística*, de Barcelona, en una época anterior a la inauguración de la

línea férrea de Segovia, y luego reproducido en el primer *Anuario del Club Alpino Español*, en la Revista de nuestra Agrupación y en la Revista madrileña *La Lectura*, enseña toda la elevación y dignidad con que Giner entendía y practicaba su peculiar alpinismo pedagógico, elevación y dignidad no excedidas todavía por nadie en nuestra España. La alusión que en este artículo se encuentra al «magnífico tono frío amaratado» de los gneises de los acantilados del circo de las Dos Hermanas, en el macizo de la Peñalara, donde, según el sabio Obermaier, debía existir otra laguna glaciaria desecada, nos hizo desear primeramente para este sitio, admirado por él, la sencilla lápida a su gloriosa memoria, incrustada después en el Canto del Tolmo, por tenerla más próxima del primer albergue de nuestra Agrupación, amparado bajo el nombre de educador insigne.

Resultado de la acción de los naturalistas y los educadores, es la constitución en 1886, de la «Sociedad para el estudio del Guadarrama», creada por Macpherson, Giner, Quiroga, Sama y otros. Tan sólo entre ellos, sobrevive el gran entomólogo D. Ignacio Bolívar, actual Director del Museo Nacional de Ciencias Naturales.

Los alumnos de la Institución libre de Enseñanza recorrían ya, poco después, el Guadarrama, guiándose con el croquis que les trazara Macpherson. Y hoy que nuestra Agrupación ha colocado el suyo, para orientación de caminantes, en la vieja casa del Puerto de Navacerrada, me parece justo recordar aquel primitivo documento que andaba entre las manos de nosotros veinte años hace, ignorado de todo otro grupo, al parecer, hasta ahora. Añadiré también, para que la justicia sea completa, que en el croquis de Macpherson la representación de la Pedriza era todavía rudimentaria e inexacta, reduciéndose a una simple alineación montañosa orientada de NO. a SE. Esto es lo único que nosotros hemos añadido hasta el día: el trazado fiel de la Pedriza, al cabo de una serie de expediciones realizadas por nosotros mismos, por nuestro buen compañero Juan A. Meliá y por otro de los compañeros a quienes

más es deudor el alpinismo madrileño: José Fernández Zavala, ausente de nosotros en estos momentos.

A partir de aquí, la historia es ya la contemporánea, la de nuestros días, que todos conocemos y en que todos estamos interviniendo. Permitásenos citar tan sólo el nombre de algunos queridos muertos.

En primer lugar, el Coronel D. José Ibáñez Marín, fundador de una «Sociedad de Excursiones Militares», que atravesó a menudo el Guadarrama. Su vida le hace tan acreedor a nuestra simpatía, como su heroica muerte, en el combate de 23 de Junio de 1909, ante las peñas bravas del Yebel Sidi Hamed el Hach, el fatídico Gurugú de las inmediaciones de Melilla. En el alto del Puerto del Reventón, cuyo peligroso sendero hizo él marcar presidiendo la «Sociedad de Excursiones Militares», le conmemora un sencillo monumento.

Y después, séame permitido recordar a otros dos muertos, siquiera su memoria se ligue más bien con recuerdos casi exclusivamente personales. Son Luis de Gorostiza y Enrique de la Vega, inolvidables amigos con quienes empezamos a recorrer los valles, los puertos y las cumbres, juntamente con Enrique García Herreros, ausente tiempo hace en Egipto, y con Enrique de Mesa, el exquisito autor del *Silencio de la Cartuja*.

¿Podemos decir, al término de esta historia, que nuestro Guadarrama nos sea conocido enteramente?

En modo alguno. Demasiado afectos al Guadarrama central, entretenidos demasiado en los deportes de nieve, hemos olvidado el reconocimiento del principio y el fin de la cadena, rota por la intersección de la gran Sierra de Gredos. Y así, ninguno de nosotros podría todavía identificar y señalar con sus nombres los montes que se muestran al SO. del Cerro de San Benito, en una laberíntica sucesión de términos, que se siguen en perspectivas azules cada vez más tenues.

Preparémonos, pues, a esta labor, cuantos amamos sinceramente la Sierra, seguros de que todavía nos reserva bellezas

para todos los sentidos y placeres, y, para todos los estudios, sorpresas.

He terminado.

---

## INSTITUCION

---

### IN MEMORIAM

## DON FRANCISCO GINER

por J. Montúa Imbert.

Es quelcom difícil esbrinar com se guanya l'immortalitat; com se consegueix deixar, entre els consemblants, un record bo i etern. ¡Quants i quants homes qualificats d'immortals, sorollosament bombejats en vida i a l'hora de la mort, als pocs mesos tothom s'olvidà de son nom, i de ses petjades per la terra no en quedà ni el més petit rastre! Altres n'hi han, malhauradament en curta minoría, quin nom i quina obra va creixent i recordant-se a mesura que transcorre el temps i van convertint-se en un ideal que fa mourer a una multitud de deixebles per a continuar la tasca enlestida o començada pel Mestre. Així perdura un nom: fent obres i deixant deixebles.

En Francisco Giner no passà sa laboriosa vida del tot olvidat per ses contemporanis; sos mèrits tenien massa relleu, perquè's fes el vuit al seu entorn, i àdhuc sa noble modestia, àdhuc l'estar allunyat de la política activa i de tot quant pogués ésser pretext per a fer voleiar son nom, la premsa diària no podia per menys, de tant en tant, que recordar alguns dels seus fets i de les seves paraules, per apartar-se, encara que momentàniament, de les trivialitats, rutinarismes, adulacions, falsetats, injustícies... que malegen tots els assumptes de la nostra Espanya i que són la ver a causa del seu actual decaïment i la muralla inabordable que s'oposa a tot avenç. Morí el Mestre, fa dos anys, i son record dura i s'extén; la mateixa premsa diària posposa els temes d'actualitat per a dedicar-li bons i merescuts articles; la premsa

professional recull i comenta amorosament ses frases, i els Mestres d'Escola van convenent-se de que l'obra i els llibres d'en Giner deuen constituir la norma de la seva conducta i la guia dels seus deures educatius. Tenim l'esperança de que l'obra més feconda i benefactora per Espanya, en tots terrenys, sols en el camp pedagògic, en l'actual segle xx, serà la que's faci a l'entorn del nom venerat d'en Giner.

Ressenyar les bones qualitats que enriquen an en Giner seria tasca molt llargà i bastant difícil. A nostre entendre les més revellants i que imprimeixen caràcter a la seva obra són la bondat i la valentia: bondat que's demostra en el sacrifici i el renunciament que feu de tot càrrec de llüiment, per a consagrar-se amb tota l'ànima a l'Institució Lliure d'Ensenyança; i valentia per a exposar i sostenir sincerament les seves conviccions encara que fossin oposades a les dels seus admiradors i a les dels homes de més prestigi dins del seu camp. No volgué ésser Subsecretari, ni Ministre, ni acceptà la gran creu d'Alfons XII; a tots aquests honors preferí el títol de Mestre. Podrà semblar, de primer antuvi, que l'unió de aquestes dugues qualitats és una paradoxa, però un lleuger anàlisi de sa vida i de sos escrits portaria al convenciment de que que és una veritat.

Pocs podran vantar-se d'haver merescut dels enemics un respecte tan gran com el que inspirava don Francisco. Es criticaven durament ses idees, i es combatia fortament sa obra; mes l'home quedava lliure, per damunt de totes les impureses; tothom reconeixia i admirava la seva austeritat, la seva rectitut; tothom tenia que acotar el cap davant de tanta puresa, davant d'aquells excels model de bondat. Afegim, com altra prova de bondat, la seva manera de comportar-se en la càtedra, sentant-se al mig dels estudiants i conversant amb ells; i, sobre tot, cal recordar el fet, per de més significatiu, d'encarregar-se a l'Institució de la classe de pàrvuls. ¡Tot un catedràtic, un savi, abaixar-se a donar lliçons als pàrvuls!

¡Amb quina fermesa exposava i defensa-

va les seves idees im amb quina imparcialitat combatia les d'altri qual les creia equivocades o perjudicials! No obstant les seves opinions, censurà la manera d'implantar-se a França i Bèlgica la neutralitat confessional, perquè sota el nom d'*ensenyança laica* s'hi amagava un partit, que en lloc de treballar per la llibertat, la tolerància i la pau de les consciències, servia per tot lo contrari. Opinava que la feina del catedràtic no debía reduir-se a explicar lliçons, sinó que convenia estendre-la a cuidar des alumnes, fins fora de la càtedra. Va empenyer fermament per a que l'ensenyança fos educativa; treballà per a que la disciplina se suavitzés tot lo possible, exposà els mals d'Espanya, amb un sentit pregonament patriòtic. I tot dit amb claretat, amb sinceritat, amb valentia; sense necessitat d'ofendre i sense amagar la cara.

Servem el record d'en Giner i seguim ses petjades; a l'ensemps treballarem per l'educació dels homes i farem patria i humanitat.

(*El Clamor del Magisterio*. Barcelona, 1917.)

#### LIBROS RECIBIDOS

Díe y Más (Manuel). — *Nociones de Derecho civil de las familias reales. Matrimonio de reyes y príncipes*. — Madrid, Imprenta de la Sucesora de M. Minuesa de los Ríos, 1900. — Legado de Sales y Ferré.

Allué Salvador (Miguel). — *Los Sitios de Zaragoza ante el Derecho Internacional*. — Zaragoza, Biblioteca de Esperanzas, 1908. — Legado de ídem.

#### ADVERTENCIA

Obedece el retraso con que se reparte este número, al deseo de que apareciese en él un trabajo sobre la obra de D. Gumerindo Azcárate en la «Institución» y en la educación en general. Varias causas han impedido la terminación del trabajo, que se publicará más adelante.

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