

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 MARZO DE 1918.

NÚM. 696.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Las proyecciones cinematográficas en la enseñanza, por *M. A. Collette*, pág. 65.—El maestro en la escuela rural, por *D. José Tomás Portela*, página 71. El problema de la investigación científica en España, por *D. Eduardo Hernández-Pacheco* (continuación), pág. 75.—Revista de revistas: Inglaterra: «The Journal of Education», por *don J. Ontañón y Valiente*.

ENCICLOPEDIA

Acerca de «El Isidro» de Lope de Vega, por *don Américo Castro*, pág. 84.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: La Historia corre para todos, por *don Luis Morote*, pág. 87.—Circular, pág. 94.—Reglas para el uso la Casa-Refugio de la INSTITUCIÓN en la sierra del Guadarrama, pág. 95.—Noticia y Libros recibidos, pág. 96.

PEDAGOGÍA

LAS PROYECCIONES CINEMATOGRÁFICAS EN LA ENSEÑANZA por *M. A. Collette*,

Miembro de la Comisión del Cinematógrafo en la Escuela.

I

LA FACULTAD DE OBSERVACIÓN ES UNA DE LAS CUALIDADES FUNDAMENTALES DE LA INTELIGENCIA

Gracias a ella podemos sacar de la sucesión indefinidamente renovada de los hechos, datos exactos, informaciones que determinan la naturaleza y la intensidad de las reacciones, de cuya producción tene-

mos el dominio regulador. Las nociones que ella nos proporciona son las que nos permiten establecer nuestra línea de conducta, teniendo en cuenta las relaciones que unen entre sí hechos y seres. Por ella, en fin, se han realizado los progresos científicos en todas las esferas.

Fácil es, pues, concebir que el desarrollo de la aptitud de observación sea una de las preocupaciones más vivas del educador. Interesar a los niños en las cosas de que diariamente son testigos, iniciarles en el estudio intencional y metódico de esas cosas, aumentar de día en día su potencia de percepción y de discernimiento, llevarlos a descubrir la subordinación de los caracteres y el eslabonamiento de las causas y los efectos, ¿no es esto echar los sólidos cimientos de una educación práctica?

Quien observa, ejercita todos sus sentidos; disciplina su pensamiento; da pruebas de dominio sobre sí mismo; su voluntad, preponderante, se afirma. Sigue atentamente el desarrollo de los hechos, los analiza, distingue los que son constantes de los que no son más que accidentales, los agrupa y los clasifica. Investiga, de una parte, las causas determinantes; de otra, intenta prever los resultados probables. Se capacita para referir un hecho particular a una serie de hechos de un orden más general. Así se eleva poco a poco hasta el *saber verdadero*. Se habitúa a ver vigorosamente, a pensar con exactitud, a llegar con rigor a las conclusiones, pero también a subordinar sus ideas al contraste metódico de la experiencia.

El ejercicio de la observación es la base de la educación intelectual.—El educador se impone, pues, la tarea de multiplicar los ejercicios de observación, de reflexión, de juicio. Pero muchas veces no tiene a mano las cosas, los hechos, los seres sobre los cuales se ejercen aquellas facultades. *La educación del pensamiento por la observación directa no puede obtenerse sino en una medida muy limitada.* Cuando falta el objeto, hay que contentarse con sus representaciones: croquis, grabados, fotografías, proyecciones luminosas fijas.

Estos diversos medios de representación pueden dar, de un modo más o menos exacto, idea de la forma y, a veces, hasta los momentos sucesivos de un hecho.

Las proyecciones cinematográficas añaden a la forma el movimiento; reproducen las manifestaciones más diversas de la vida; ponen el universo ante nuestros ojos; nos revelan los espectáculos de que la imperfección de nuestros órganos visuales nos priva; hacen posible el estudio colectivo de los hechos microscópicos; eliminan los hechos secundarios y suprimen la larga repetición de movimientos idénticos; concentran la atención sobre una parte limitada del asunto; por último, amplían casi indefinidamente el campo de nuestras observaciones.

La proyección cinematográfica es el modo más perfecto de representación.—A falta de objetos, de fenómenos naturales o reproducidos por experimentación, de seres vivos, las vistas cinematográficas proporcionan temas para numerosos e interesantes ejercicios de observación.

La proyección animada nos ofrece uno de los medios más preciosos para la educación intelectual.

II

MODO DE UTILIZAR LAS PROYECCIONES CINEMATOGRAFICAS EN LA ENSEÑANZA

El aprovechamiento de las proyecciones cinematográficas supone la instalación de una sala especial de proyecciones provista de mesas, de un encerado, de una panta-

lla y de un aparato fijo, y en la cual pueda obtenerse fácilmente la oscuridad. Es indispensable que el aparato pueda producir una proyección fija, por la detención instantánea y poco prolongada de la cinta cinematográfica; por último, es necesario que la iluminación del aparato se obtenga con una lámpara eléctrica de incandescencia (con absoluta exclusión de las de arco voltaico).

Las proyecciones cinematográficas no pueden suplantar a la lección: *no se bastan a sí mismas.* No excluyen ni los ejercicios de observación sobre los objetos de que se disponga, ni los experimentos, ni los diálogos, ni la exposición metódica, ni la redacción de un resumen. Preceden o acompañan a la lección; la completan; a veces constituyen la trama de los ejercicios que ponen en acción las facultades de los alumnos.

Sirven para todas aquellas enseñanzas cuya sustancia puede adquirirse por la observación atenta.

Ejemplos: 1.º—*Ejercicio de observación y de reflexión.*—La película, de unos treinta metros de longitud, representa un torrente rápido en un país montañoso; algunas barcas, remolcadas por cuatro hombres cada una, remontan la corriente. Cada hombre va enlazado por la cintura a un calabrote amarrado a la proa de la barca. Un barquero guía la barca y la mantiene a conveniente distancia de la orilla.

Se ha proyectado la primera parte de la película. Se les hace a los alumnos (curso medio de una escuela primaria) las siguientes preguntas:

¿Qué nombre daríais a este río?

Se retiene sólo la definición: río torrencial de montaña.

¿En qué orilla están los hombres que remolcan las barcas?

¿Existe camino de sirga?

¿Qué os hace suponer que hay un camino o andén?

Se reanuda la proyección; aparecen los haladores; uno de ellos, con el cuerpo erguido, traspone un talud; los otros, con el cuerpo inclinado, caminan al nivel del agua.

¿Qué distancia separa entre sí a los haladores?

¿Por qué el primero de ellos tiene el cuerpo erguido?

¿Por qué no tiran los cuatro del mismo cable?

A continuación, la película presenta una barca con la proa levantada sobre el agua y al barquero guiando la embarcación por medio de una sólida pértiga.

¿Por qué sobresale del agua la proa de la barca?

¿En qué conocéis que la corriente levanta la proa?

Según lo que acabáis de ver, ¿podéis indicarnos la profundidad del agua? (La pértiga del barquero se ha hundido escasamente 50 centímetros en el agua.)

¿Qué particularidad ofrece esta barca?

¿Por qué tiene el fondo plano?

¿Por qué podéis afirmar que el lecho del río está lleno de piedras?

¿Qué anchura suponéis a la barca (comparar con la estatura del barquero).

¿Cuál es próximamente su longitud?

¿Para qué puede servir esa barca?

¿Por qué no está cargada?

¿Ha hecho el barquero un gran esfuerzo para llevar de nuevo la barca al centro de la corriente?

En seguida la proyección nos hace asistir a la llegada de una segunda barca, semejante a la primera. Algunas preguntas permiten al maestro hacer decir a los alumnos que el operador que cinematografió la escena se hallaba sobre otro barco fondeado junto a la orilla izquierda.

Se detiene la proyección en el momento en que presenta al barquero de frente.

Los alumnos le observan atentamente. Responden a nuevas preguntas y reconocen que el barquero y los haladores son de raza amarilla, asiáticos, y que la escena ocurre en el Japón.

En efecto, la película se titula «Cómo se viaja en el Japón». La proyección no ha utilizado más que la última parte de la cinta.

Este ejercicio de observación y de reflexión interesa vivamente a los alumnos, cuya actividad intelectual es incesante; la

satisfacción que experimentan al dar con una buena respuesta mantiene vivo su interés. Habitúa a los niños a dirigir la atención hacia hechos cuya importancia muchas veces no perciben. Despierta su curiosidad y les incita a la reflexión.

2.º *Ejercicio de observación, de vocabulario y de redacción.*—La película, muy corta, representa la caza de escorpiones.

Antes de proyectar las vistas, el maestro hace encontrar el nombre que se aplica a quien se ocupa de historia natural, al saco que lleva, a la pieza móvil que cierra los compartimentos de ese saco, a las diferentes partes del cuerpo del escorpión, a su aparato de ataque. De un modo general, esta primera parte de la lección consiste en determinar la forma y dar el nombre de las cosas que aparecerán después en la pantalla.

Primero se proyecta la película entera y sin interrupción, para dar a los alumnos la idea general del asunto.

Después se repite la proyección por partes, separadas por detenciones. Se les dirigen numerosas preguntas para hacer encontrar los verbos que designan los actos, los estados, los movimientos.

La primera serie de vistas representa al naturalista buscando escorpiones.

¿Qué hace el naturalista?

Los alumnos dan las respuestas siguientes: alza, levanta, vuelca las piedras.

El maestro hace comprender la diferencia de sentido de esos tres verbos. No retiene más que el último.

¿Cuál es la actitud del naturalista?

Respuestas recogidas: está inclinado; está doblado; está bajándose; está encorvado; está plegado.

Después de haber dicho por qué no puede aceptar las demás palabras, el maestro retiene *encorvado*.

¿Hacia qué está encorvado el naturalista?

¿Qué epíteto conviene a este suelo?

Respuestas dadas: rocoso, pedregoso, guijarroso.

Se acepta la última y se razona la exclusión de las otras dos.

Se invita entonces a los alumnos a componer una frase que resuma estas primeras observaciones.

«Encorvado sobre un suelo guijarroso, el naturalista vuelca las piedras.»

Se repite la proyección y después se para.

¿Qué hace el naturalista?

¿Cómo designaréis, para distinguirla de las demás, la piedra que levanta?

¿Qué hace después? (Vuelve a dejar la piedra en su sitio.)

¿Qué otros actos ejecuta?

Frase obtenida: «Levanta una piedra más gruesa que las demás; la vuelve a poner con cuidado en su sitio; coloca delante de sí el morral y se agacha». Los demás alumnos repiten colectivamente esta frase.

Continúa la proyección. Se hacen nuevas preguntas y se compone otra frase.

«Mete la mano derecha en uno de los compartimentos de su morral y saca de él un pedazo de papel blanco, con el cual forma un cartucho.»

Se proyecta el resto de la película.

¿Qué hace entonces el naturalista?

¿Con qué expresión sustituiremos «por segunda vez»?

Levantada la piedra, ¿qué vemos?

¿Qué verbo conviene emplear?

¿De qué manera aparece el escorpión?

Después de algunas tentativas y correcciones, el maestro obtiene esta frase:

«Levanta de nuevo la piedra: el escorpión aparece amenazador.»

Por el mismo procedimiento: observación, investigación de la palabra adecuada, corrección de las respuestas, los alumnos componen las frases siguientes:

«El naturalista empuja al escorpión con una varita hacia la entrada del cartucho de papel.

El animal se resiste, trata de huir.

Después de una breve lucha, el escorpión penetra en el cartucho. Está capturado.»

Entonces son capaces los alumnos de repetir, por su orden, colectiva o individualmente, las frases halladas.

El trabajo de clase ha terminado.

El trabajo personal consiste en reproducir la composición introduciendo en ella las observaciones individuales que cada uno haya podido hacer sobre el asunto, añadiendo los calificativos o modificativos que respondan a las impresiones recibidas.

Este ejercicio de observación, de vocabulario y de composición, inicia a los alumnos en la observación atenta; les proporciona, sobre todo, el método de observación que sigue el orden natural de los hechos, y respeta su encadenamiento. Enriquece rápida y definitivamente su vocabulario y les demuestra el mecanismo de la composición. Da vida a la clase y provoca el esfuerzo intelectual de cada uno de los alumnos.

Es un procedimiento de enseñanza eminentemente educativo, que asocia íntimamente la percepción, la idea y la palabra adecuada. Habitúa al niño a la traducción oral de los movimientos, de los actos y de los hechos.

3.º *Lección de Geografía. Los volcanes.*—Todos los educadores saben las dificultades con que tropiezan al tratar de hacer pasar íntegramente de su espíritu al de sus oyentes una idea, por sencilla que sea. Por grande que pueda ser la precisión de los términos empleados, la exactitud de la descripción, la abundancia de las composiciones, nunca es posible afirmar que la idea ha sido recibida sin deformaciones y sin error. Otro tanto ocurre con los fenómenos que se quiere explicar; hay algunos, además, que son imposibles de describir exactamente, puesto que, con la mayor frecuencia, el que habla de ellos no los ha visto jamás. En este caso se hallan gran número de hechos geográficos. La cinta cinematográfica se convierte entonces en el auxiliar indispensable que reproduce los fenómenos, muestra sus fases sucesivas, sus resultados, y proporciona a la palabra del maestro el medio seguro de llegar a la inteligencia de sus discípulos. La lección sobre los volcanes comprende:

1.º Una exposición muy sucinta sobre las diversas especies de volcanes: volca-

nes de lava fluida; volcanes de lava pastosa.

2.º Proyección de vistas cinematográficas del Etna en erupción.

3.º Descripción de los hechos que preceden, acompañan o siguen a una erupción volcánica, e indicación de las lecturas que se deben hacer para completar la lección.

A. Volcanes de lava fluida: cráter semejante a un inmenso cuenco de poco relieve, lava que forma un lago de fuego, borboteos, proyecciones de gases, corriente de lava, cuyas oleadas fluidas se recubren unas a otras.

B. Volcanes de lava pastosa: al elevarse de las profundidades del suelo a la superficie, la lava se enfría, se solidifica, la presión interior hace saltar este tapón de lava, y proyecta sus restos pulverizados a una gran altura: rugidos, explosiones, proyecciones, lluvias de cenizas, de escorias... Forma cónica de estos volcanes: cono formado por los detritus superpuestos que ruedan unos sobre otros.

Croquis en el encerado: corte de un volcán, forma general del cono, el cráter, corriente de lava, destrucción de una parte del cono...

C. Proyección de la película.

Ascensión al volcán. Hágase observar la naturaleza del suelo (cenizas y escorias pulverulentas), la dificultad de la marcha, la ausencia de vegetación.

Subida lenta y penosa.—Llegada al refugio.—Aproximación al cráter. Hágase observar y describir las enormes nubes de vapor de agua y de gases que salen del cráter, las rocas erguidas que tienen la estructura de escorias, los resplandores que produce la lava incandescente, las proyecciones violentas de piedras, la lava pastosa que fluye lentamente, la solidificación de las partes superficiales, el borde anterior de la corriente.

El maestro completa las respuestas obtenidas diciendo lo que se oye, lo que se huele y lo que se siente en el momento de la erupción.

D. La lección termina con una breve exposición acerca del origen de los volca-

nes, los temblores de tierra, los fenómenos atmosféricos que acompañan a estas erupciones, las mareas sísmicas, las catástrofes ocasionadas por ciertos volcanes.

Es conveniente, por último, citar los títulos y números de las obras de la biblioteca escolar o municipal en que los alumnos encontrarán los complementos de la lección.

4.º—*Lección de Historia Natural.—La rana.*

Casi toda esta lección puede hacerse sobre la proyección cinematográfica. La sala de proyecciones está instalada de tal modo, que, cambiando un conmutador colocado al alcance de su mano, el maestro puede, bien iluminar la sala, bien dar luz al aparato, o ambas cosas a la vez. En este último caso los alumnos pueden copiar, en croquis, la vista proyectada de un modo fijo sobre la pantalla.

El maestro dice en pocas palabras lo que es un batracio o anfibio, y llama la atención de los alumnos sobre las modificaciones que deberá sufrir el animal hasta llegar al período de vida aérea.

Presenta, ya el esqueleto de una rana, ya una lámina de historia natural, o un croquis. Hace observar la cabeza, las mandíbulas, los dientecillos, las costillas reducidas, los miembros anteriores y posteriores. Hace deducir que la rana está organizada para el salto y la natación.

Comienza la proyección cinematográfica, que muestra la rana adulta.

El maestro hace observar los movimientos respiratorios; hace notar que el animal no abre la boca para respirar, que traga el aire (ausencia de costillas movibles y de caja torácica).

Las vistas siguientes representan: los huevos de la rana, aglutinados; los mismos con aumento; un huevo con gran aumento. Los alumnos lo observan, lo describen y lo dibujan.

Después la proyección presenta la primera transformación del huevo: de esférico que era, pasa a tomar la forma de una habichuela (croquis tomado por los alumnos).

A continuación, aparece el embrión vivo

suspendido en el centro del huevo; el embrión está retorcido sobre sí mismo. Los alumnos lo dibujan y notan la existencia, a cada lado de la cabeza, de una especie de mechón de filamentos: son las branquias externas.

Después asisten a la salida del renacuajo: el embrión sale del huevo y rompe los ligamentos que le unían a él. He aquí el renacuajo.

Se produce una nueva transformación: desaparecen las branquias externas y son reemplazadas por branquias internas.

La proyección presenta en seguida un renacuajo completamente desarrollado. Los alumnos observan, hacia la base de la cola, dos patas diminutas, pero bien formadas, en que se distinguen los muslos y la perna: se forman las patas posteriores.

Aparece, por último, un renacuajo con aquellas dos patas desarrolladas (los alumnos toman un croquis); después una rana joven con las cuatro patas y que conserva aún la cola (croquis); finalmente, una rana cuya cola se ha reabsorbido.

Se ve entonces a la rana salir del agua y respirar ávidamente el aire: sus branquias se han transformado en pulmones.

Durante toda esta parte de la lección, los alumnos han sido invitados a observar y a formular el resultado de sus observaciones.

Detenida la proyección e iluminada la clase, el maestro explica, por medio de un croquis en el encerado, cómo la lengua de la rana está fija al borde anterior de la mandíbula inferior.

Se proyectan a continuación las otras vistas, que representan la rana en acecho y la captura, muy curiosa, de varias moscas. El maestro añade que el animal se alimenta también de larvas y babosas. De ello deduce que la rana es un anfibio útil.

La proyección representa, por último, un sapo: excelente ocasión para hacer notar que no siempre se encuentran reunidas belleza y utilidad.

Los alumnos observan que el sapo respira, como la rana, por deglución; que sus patas posteriores son más largas que las otras; pero que no le permiten, sin embar-

go, saltar; que, más bien que andar, se arrastra.

El maestro propone, como trabajo personal:

1.º Poner en limpio los croquis acompañados de una explicación.

2.º La composición de un resumen de unas cuantas líneas.

5.º También se pueden ilustrar las *lecciones de cosas* con proyecciones cinematográficas. Con éstas se muestra, bien la fabricación, bien el uso de los objetos que se enseñan a los alumnos (objetos de alfarería, materiales de construcción...); ya la extracción de minerales y rocas (hulla, hierro, piedras blandas y duras...); ya el empleo de las sustancias estudiadas (yeso, pólvora...); la cría de animales cuyos productos utilizamos; o la recolección y empleo de los frutos...

Tal es el partido que actualmente se puede sacar de las proyecciones cinematográficas.

Aun es posible añadir algunas películas aplicables a la educación cívica y a la historia (monumentos artísticos en su estado actual y progreso de la civilización).

El porvenir nos traerá, sin duda, nuevos adelantos. A la forma, al movimiento, el cinematógrafo añadirá pronto el color: con éste, nos acercaremos otro tanto a la realidad.

El empleo de las proyecciones cinematográficas no simplifica la enseñanza: no hace sino asegurar a los esfuerzos necesarios de los maestros su pleno rendimiento y ganar tiempo. Las proyecciones animadas son *absolutamente opuestas a las largas y frondosas exposiciones, al verbalismo estéril de las descripciones, a los desarrollos exclusivamente orales.*

Las lecciones con proyección exigen una preparación meticulosa del tema, *el conocimiento previo* y completo de la película, *la determinación muy precisa* de los ejercicios de observación, *la idea muy clara* del fin educativo que se persigue.

«Un príncipe, en un libro, aprende mal su deber», se dijo en el siglo xvii. Hoy sigue siendo verdad. Los hijos y las hijas de Francia, todos príncipes y princesas

con igual derecho que los demás, no pueden prepararse para la vida con el recurso único de los libros. Pongámoslos en contacto, lo más a menudo posible, con las cosas, con los seres, con los fenómenos en medio de los cuales viven; habituémosles a servirse de todos sus sentidos, a poner en acción todas sus facultades. Abramos de par en par la escuela al exterior; introduzcamos en ella todo lo que puede ayudar al maestro en su delicadísima labor: nada es demasiado bello ni demasiado caro, cuando se trata de la educación de los niños.

Las proyecciones cinematográficas ofrecen a la escuela, con precisión y profusión sin igual, los temas de estudio más diversos, sacados de la naturaleza misma.

El cinematógrafo es en la escuela un instrumento precioso de enseñanza y de educación intelectual.

EL MAESTRO EN LA ESCUELA RURAL (1)

por José Tomás Portela.

.....

He de manifestar, desde luego, que el fracaso de la escuela rural obedece a la falta de aptitud del maestro para dominar el medio en que actúa. Posee el maestro muchos y muy extensos conocimientos y no menor caudal de nociones pedagógicas, pero nada sabe de la comarca ni de sus pobladores, e ignora, por consiguiente, el número y calidad de los obstáculos que deberá vencer para asegurar las finalidades de su misión. Y cae así en los distritos rurales con desorientación plena y de tal modo desarmado, que, por lo general, sucumbe a las primeras impresiones, invariablemente penosas, que deprimen su espíritu y lo atan a una existencia intolerable, de nostalgias permanentes, que al sustraerlo a la comprensión del medio, lo

dejan a merced de los peligros que le cercan, no tardando en ser alcanzado por las pequeñas miserias que apasionan el alma inculta y desviada de los paupérrimos vecindarios.

Ante la excesiva frecuencia con que maestros de inteligencia clara e indiscutible preparación caían vencidos sin obtener ninguna conquista, debí buscar las causas del fenómeno, y después de observar y reflexionar, concluí por aceptar estas dos: desconocimiento del medio en que vive la escuela y ausencia de disciplina para guiar la conducta. Y, en verdad, todos, o los más de los maestros, están huérfanos de ese conocimiento y esa aptitud, y lo están porque en la preparación ordinaria no entra aquél, y ésta, sólo en forma de preceptos o generalidades bebidas en lecciones inocuas de moral. Al quedar al margen de la preparación profesional esas dos importantísimas adquisiciones, entra el maestro al ejercicio de su misión con ignorancias y faltas de entrenamiento que le serán fatales, que le acobardarán y aun inutilizarán, si no tiene la suerte de encontrar quien le ilustre y guíe o de sustraerse a tiempo del medio que lo ahoga.

Esto dicho, entraré en materia examinando la condición general de los distritos rurales. Por lo común, nuestra escuela rural sirve a pequeños núcleos de población, o ranchadas, constituídas por elementos que la derrota en la lucha por la vida ha ido dejando a un lado, como cosa inútil. Carentes de aptitud para un trabajo regular, convencidos de su inferioridad y de la poca estima que merecen, atenazados por urgentes e impostergables necesidades, no tanto por su razón como por su instinto, esos elementos prevén su aniquilamiento, e impotentes para evitarlo, se acurrucan en sus cuasi guaridas, con el alma plena de agresividades y desprecios, para ahogar con ruidos de vida inferior las ansias del existir angustioso. Y es así como en esos pobres hogares, donde la lumbre luce las más veces sólo para seguir el circular del mate, los bailes y los velorios, las fiestas de santos y los remedos de caricias a la oreja de Jorge, se dan en suce-

(1) Esta conferencia, dada por el Sr. Portela en un Instituto Normal de Montevideo, tiene valiosas observaciones de carácter general, aplicables, por tanto, a nuestro país, lo que nos mueve a reproducirla casi íntegra (*N. de la R.*).

sión sin término, como obedeciendo al secreto designio de acabar pronto y de acabar sin resistencias inútiles. Este cuadro, tinta más, tinta menos, es el que se ofrece a cada paso, y ante él se plantará el maestro con la misión noble y generosa de borrar sus líneas y de sustituirlas por otras que digan más de la virilidad de la raza y de las aspiraciones de la Patria a culminar su engrandecimiento. Claro está que la tarea ofrece no pequeñas dificultades, y que de no tomar todas las precauciones, el éxito se cristalizará en aspiración, quedando relegada la escuela a la condición de huésped molesto. Y las precauciones, aparte de los conocimientos científicos y pedagógicos, consisten en estudiar previamente el medio y en buscar la manera de neutralizar todas las influencias que puedan oponerse a la obra de la escuela. Hay que descontar siempre la hostilidad de los vecindarios, aun en aquellos casos en que la escuela haya surgido a instancias de ellos mismos, y esa hostilidad será tanto más marcada cuanto más misérrima sea la condición de los pobladores. Darse por notificado de esa hostilidad, y lo que es peor, combatirla abiertamente, es el primero y fundamental error en que suelen caer los maestros. Lo mejor es mostrarse ignorante de ella, halagar en toda forma a los pocos o muchos alumnos que el interés o la simple curiosidad proporcionen a la escuela, atraer la amistad y el trato frecuente de las autoridades locales y conquistar con tino y paciencia la voluntad de las personas más influyentes. Nada de actitudes radicales: ni mención de la ley, ni recurrir al comisario para que compela a los remisos, ni notas, ni visitas que presupongan un apremio. Supla el maestro el vacío de los bancos con afectos y bondades, no se muestre disgustado por ausencias injustificadas, no combata, ni siquiera, mencione, los vicios que advierta en el vecindario; organice, aunque sea a sus expensas, pequeñas fiestas en las que el interés de los chicos y la vanidad de los padres resulten satisfechos y, si es posible, haga excursiones a algún sitio indicado del lugar, cuidando que no falten padres, au-

toridades y personajes del pago. No tome partido por ninguna causa, no acuse el escorzo que producen los agravios hijos de la ignorancia, ni escatime cortesías y finezas. Así colocado el maestro, siempre atento y cuidadoso de sus menores gestos, siempre esgrimiendo la persuasión como arma ordinaria de combate, no puede fracasar, y en caravana de pasos más o menos lentos, no tardará en ver llegar al templo en que oficia hasta el último de los vástagos del hogar más rebelde. Y una vez ahí, una vez transformado en amo y señor de la comarca, derrame sobre ella a manos llenas los tributos que deben los amos y señores para ser tolerados: amor, dignidad y beneficios.

De algo más habrá menester el maestro de su independencia económica. Que no pase nunca por su mente la idea de que el vecindario tenga que proveer a su subsistencia; que no muestre jamás interés ni placer en recibir más regalos que ramos de flores y sonrisas de sus alumnos, que son flores más delicadas y exquisitas; que no reclame nunca servicios que no pueda pagar. Tendrá en cuenta que, con respecto al vecindario, es un potentado, si no en dinero, en riqueza intelectual y moral, y no olvidará que el Estado le puso allí para cumplir una misión civilizadora y no para desempeñar el papel de menesteroso. Tanto para resguardar su independencia económica como para evitar el mal ejemplo y encontrarse en situación cómoda para ensalzar y hacer amar el trabajo a sus alumnos, no tolerará a su lado ningún zángano: ni padre, ni madre, ni esposo, ni hermano, ni hijo que no trabaje, pudiendo hacerlo. ¡Cuántas maestras llevan la muerte en el alma a consecuencia de la explotación de que son víctimas por sus desconsiderados parientes, y cuántas, las condenadas a animar las carpetas de juego y las tabernas con el dinero tan penosamente ganado y del que tanto necesitan hasta para sus primeras necesidades!

No sé si a esta altura habré culminado el primer punto de mi tema; pero si en adelante alcanzo algún olvido de cosa importante, procuraré subsanarlo, acu-

sándolo. Voy a tratar, ahora, del maestro ante la escuela.

Lo más frecuente es que *el templo* consista en un mal rancho, privado de comodidades. El maestro debe recibir la impresión sin inmutarse, sin caer en lamentaciones inútiles, que no tendrán más virtud que la de enajenarle simpatías. Cuidará de mejorarlo, manteniéndolo aseado y adornándolo con plantas y flores, que sustituirán siempre a los antiestéticos carteles que en las más de las escuelas se ofrecen en abierta competencia con las variadas y chillonas estampas que adornan las viviendas campesinas. El mobiliario será distribuído con orden y simetría y no acusará desidia o abandono. Las manchas de tinta, rayas y raspaduras serán eliminadas, cometiendo al autor la tarea de reparar el desperfecto. Bien está agregar que esa tarea no será impuesta, sino sugerida, y que para que llegue a ser considerada como práctica invariable, debe ser iniciada por pedidos de cooperación para realizarla. Los alumnos de la escuela reproducen el vecindario, y la conducta del maestro para con aquéllos debe ser la misma que para con éste. Nada de inflexibilidad, de dureza, de apremios ni inquietudes. La serenidad, el afecto y la dulzura, la sobriedad en el gesto y en la palabra, la ceguera voluntaria ante las pequeñas faltas o travesuras, la sordera para los mensajes impertinentes, la contemporización con el desaliño y desaseo proverbiales, son recursos de que dispondrá el maestro si quiere hacer escuela. Húyase de la mala práctica de utilizar a los niños como intermediarios entre padres y maestros y búsqese la manera de obtener relación directa entre unos y otros, ya personalmente, ya por escrito. Con arte, amor y perseverancia, nunca combatiendo de frente, sino por hábil acorralamiento, irá desarraigando malos hábitos, desgastando malas inclinaciones y elevando el nivel moral de sus alumnos. Para que el trabajo instructivo tenga éxito, hay que agrupar a los niños según la resistencia para la tarea y no prolongar ésta por mayor tiempo del que esa resistencia permita. El programa

y el horario deben ser instrumentos en manos del maestro y no podrá servirse de ellos en forma que torturen o aniquilen a los niños. En día de temperatura extrema, hará a un lado el registro de lecciones y procederá de acuerdo con las necesidades: si hay exceso de frío, ejercicios frecuentes, dentro o fuera del salón, prefiriéndose los juegos libres; si exceso de calor, poco trabajo y mucha quietud, aunque llegue al sueño. La asistencia debe preocupar. Si el chico no concurre sin motivo valedero, busque la causa en la escuela y no en el hogar, y anúlela: si falta por razones fundadas, averigüe si el horario la impone y modifíquelo si procede, y cuando la inasistencia no pueda evitarse, contemporice con el hecho, porque responde a necesidad justificada: el niño tendrá que ayudar a ganar el sustento y la escuela no puede poner trabas a ese deber.

Siento aquí el deseo de manifestar que es muy común atribuir el estado de atraso de los alumnos a la inasistencia de éstos, ocultando que esa falta de asistencia es originada precisamente por las condiciones negativas del maestro, cuya indolencia, falta de tacto e incultura concluyen por disgustar a los padres, alejando a los alumnos. Debo recordar, también, que la presencia de niños mimados o favoritos, que desgraciadamente conquistan privilegios y monopolizan las atenciones del maestro a fuerza de dádivas o *presentes*, constituye una enfermedad en nuestras escuelas, cooperando a su despoblación.

Quédame por considerar al maestro ante sus superiores. Suelen darse varias clases de éstos: los indiferentes, los mandones y los cortos de vista, sin contar, claro está, al legítimo y verdadero superior, que es de rigor tenga dura la mano, blando el corazón, acariciadora la mirada, correcto el gesto, hormigueo de problemas en el cerebro y en los labios, siempre la indicación oportuna, la advertencia amable, el consejo amistoso y la opinión ilustrada y sensata. No es para decir que al maestro que toque en suerte este último es maestro a flote, y que, a poco que ejer-

cite su buena voluntad, se encontrará sólidamente apoyado en el pedestal que con sus propios prestigios habrá construido. La conducta del maestro para con estos funcionarios no reclama observaciones y reflexiones complicadas: queda reducida a seguir la ruta que se le fija, y para cuyo recorrido recibe constante estímulo. Pero muy otra es, en verdad, la situación de los maestros a quienes corresponda alguno de los otros superiores; tendrán que agregar un estudio más, no muy fácil, ni siempre provechoso. El indiferente llega a la escuela, saluda y se sienta; la maestra se acerca, le consulta y obtiene por respuesta un *puede seguir su trabajo*. Después de un tiempo, que puede ser más o menos largo, durante el cual ha observado al maestro y alumnos como si observara las estrellas, pide el libro «Diario», escribe que permaneció en la escuela de tal a tal hora y que presenció estas o aquellas lecciones, firma, saluda al maestro, y a los alumnos cuando se acuerda, y se marcha. Puede reaparecer durante el año, y si acierta en alguna variación, no podrá ocultar que sólo procura aminorar el hastío. El mandón entrará a la escuela y saludará con fría corrección, consultará el registro de lecciones y la hora, dispondrá este o aquel trabajo, interrogará a los alumnos sobre varias asignaturas, ordenará se completen o mejoren tales conocimientos, que tal cosa se haga de tal manera, que se permita o prohíba esto o aquello a los alumnos, escribirá una larga anotación que informe de todo lo hecho y ordenado y se marchará, no sin recomendar puntualidad y aseo a los chicos. El corto de vista entra en la actitud de quien busca, se acerca al maestro y alumnos con curiosidad, se esfuerza por seguir el trabajo, interviene con indicaciones de forma, hace preguntas que eximen de mayor trabajo a los niños y que se formulan como por automatismo, pide informes sobre la asistencia, pone la anotación, haciendo constar que, según la maestra, la poca asistencia se debe a tal o cual causa, y, con visibles muestras de apremio en el partir, se marcha.

El proceder de cualesquiera de esos fun-

cionarios no responde a su misión y priva al maestro de un concurso que éste requiere en todos los casos. Dejar una escuela en las mismas condiciones en que se encuentra, no llegar al alma de los niños mediante un comercio franco y afectuoso de ideas con ellos, no animar al maestro para que exteriorice sus preocupaciones, dudas y deseos, rehuir la tarea de consejero, preferible siempre a la inútil y antipática de censor, y desaprovechar la oportunidad para depositar fermentos en el alma del maestro es, no ya olvidar sus funciones más valiosas, sino patentizar un despego absoluto por la causa por que se baten maestros y alumnos en la soledad de nuestros campos. Pero el maestro no puede ni debe aceptar ese aislamiento a que se pretende condenarle; tiene que sentir la responsabilidad de su cometido y que abrirse al sentimiento de solidaridad, y de ahí que deba ir al Inspector, ya que éste no va a él, y que para abordarlo, seleccione la forma de interesarlo, a fin de no despertar quisquillosidades o de no dejar en descubierto inferioridades insospechadas. Gradual y prudentemente, ya en entrevistas, ya por cartas, irá insinuándose en el ánimo de su superior, rompiendo la indiferencia, que no pocas veces obedece más a desorientación que a falta de preparación, y problemizando, acuñando la duda en el alma del funcionario, que muestra tener resueltas todas las cuestiones y que cree no tener más misión que la de imponer las soluciones. Al proceder en esa forma, el maestro se dignifica a sus propios ojos, afina su observación, disciplina su razón y su conducta y atrae sobre su persona, primero el interés y luego la consideración, el respeto y el reconocimiento de sus superiores.

Siempre que el maestro reciba una amonestación o un castigo, examine bien todos los fundamentos antes de obrar, y si después de serena reflexión, concluye por estimar excesivo o injusto el procedimiento de su superior, solicite la reconsideración que su dignidad profesional exige, pero sin caer en demasías de lenguaje ni en perjuicios hirientes. Las acritudes y los

términos gruesos y descomedidos acusan siempre una tendencia a la agresividad, y en el mejor de los casos, ensombrecen la justicia y procedencia del pedido. El libro «Diario» no se utilizará jamás para desahogos, ni aun en la más culta forma: a lo más se anotará en él una relación fiel y exacta de los hechos y la constancia de la actitud que los sucesos hayan determinado. En no pocos casos ocurre que, por olvido de conveniencias elementales, las anotaciones del libro «Diario» constituyen por sí solas un absoluto mentís a las protestas de corrección e inocencia del maestro. De gran ventaja será también que éste lleve un copiador de cartas, en el que irá anotando todas las comunicaciones confidenciales a un superior. Mediante él podrá seguir el orden de sus gestiones y los resultados obtenidos y será posible en todo tiempo ofrecer testimonios del criterio que guió su labor.

Y voy a terminar aconsejando a los futuros maestros que no se desvíen jamás de la senda que les señala la importante misión que desempeñarán en la sociedad: que huyan de las deslealtades y ocultaciones, que nunca benefician y que llevan fatalmente a los arrepentimientos, que suelen ser lecho cómodo para reposo de todas las cobardías morales; que apoyen su mejoramiento y su reputación en sus propias fuerzas más que en el ajeno sostén, por lo general simple báculo de vidrio, que, al quebrarse incapacita para la marcha.

EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN ESPAÑA
por el Prof. D. Eduardo Hernández-Pacheco,
Catedrático de la Universidad de Madrid.

(Continuación.) (1)

II

LA LABOR

Estudios respecto a geología del Cuaternario de la Península Ibérica.— De cuatro formaciones diferentes cuaternarias voy a ocuparme, exponiendo brevemente la síntesis de los trabajos realizados por el personal de nuestros laboratorios en estas

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

cuestiones en el espacio de tiempo de año y medio, comprendido entre la fecha del Congreso de Valladolid y el que ahora celebramos.

De entonces al presente, los estudios respecto a glaciario cuaternario en España han dado un avance tan grande, que puede decirse que con los trabajos ya publicados o en preparación queda estudiada la glaciología ibérica en su conjunto, y tan sólo detalles faltarán para completar su conocimiento.

Desde que el Museo había comenzado la publicación de sus series de trabajos, habíamos prestado atención al estudio de los fenómenos glaciares en las montañas españolas, desechando las antiguas opiniones de una extensión glaciario en la Península hasta la base de sus cordilleras, opinión muy lógica, teniendo en cuenta el estado de la Ciencia cuando se emitió, pero insostenible en la actualidad.

Fueron primeros avances en el estudio moderno del glaciario cuaternario, entre otros, la Memoria número 5 de la Serie geológica del Museo, por el Sr. Aragón, titulada *Lagos de la región leonesa*. Otro avance es la descripción que el profesor Fernández Navarro hace de los glaciares correspondientes a los Hoyos de Pinilla, en su importante y minuciosa *Monografía geológica del valle del Lozoya*, que constituye el trabajo número 12 de nuestra serie geológica. Un tercero son los datos que yo comenzaba a reunir acerca de la cuestión en la región de los Picos de Europa y Leitariegos en Asturias, y de los que publiqué una nota en el *Boletín de la Real Sociedad Española de Historia Natural*.

Eran estos apuntes notas de un estudio que comenzábamos a hacer cuando vino a laborar con nosotros el profesor Obermaier, especialista distinguido en glaciología cuaternaria, el cual, dada su competencia, quedó encargado especialmente de realizar tales estudios, agregándole como colaborador y discípulo el que lo era del Laboratorio de Geología, el actual profesor Carandell, ya un especialista en glaciología cuaternaria.

Entregada en tan buenas manos la investigación dicha, pronto se exploraron las cumbres de las montañas españolas, y son resultado de estos trabajos, además de la Memoria número 9 de la serie geológica, *Estudio de los glaciares de los Picos de Europa*, de la que di cuenta al Congreso de Valladolid, otras publicadas, como las tituladas *Contribución al estudio del glaciario cuaternario de la Sierra de Gredos* (1), *Los glaciares de Sierra Nevada*, *Los glaciares cuaternarios de la Sierra de Guadarrama*, las tres por los Sres. Obermaier y Carandell, y una quinta en preparación, por los jóvenes doctores Carandell y Gómez de Llarena, relativa a los montes ibéricos, que exploraron detenidamente en sus cumbres de Sierra de la Demanda, Picos de Urbión y Moncayo, el verano pasado, los autores mencionados.

No es ocasión de exponer los resultados con todos sus detalles a que han llegado, como consecuencia de sus exploraciones y estudios, el profesor Obermaier y los glaciologistas que con él han laborado; únicamente indicaremos que se señalan en la Península claramente dos glaciaciones que corresponden a la penúltima y última de las cuatro admitidas durante los tiempos cuaternarios por la generalidad de los geólogos en el centro de Europa y a las pequeñas recurrencias posteriores a la última.

Ha podido también fijarse el límite que tendrían las nieves perpetuas en las montañas de la Península que, desde los 2.000 metros de altitud en el Guadarrama, descendería hacia el Atlántico hasta tan sólo los 1.400 en la sierra portuguesa de la Estrella. En dirección Norte a Sur, el límite inferior de las nieves perpetuas cuaternarias ascendía, desde los 1.490 metros que alcanzaba en los Picos de Europa, a los 2.600 que tenía en la vertiente Sur de Sierra Nevada.

(1) Un avance extenso del glaciario de Gredos se publicó en el tomo XV del *Boletín de la Real Sociedad Española de Historia Natural*, por Emilio H. del Villar, titulado *Los glaciares de Gredos*, interesante trabajo al que acompaña una instructiva lámina y un mapa de la región.

Los glaciares, unos eran de valle y otros suspendidos, en relación con la extensión de los campos de neviza, observándose que en los valles interiores de las montañas la glaciación era más intensa que en las vertientes exteriores. De este y de otros hechos se deduce en el último trabajo publicado, que las glaciaciones del cuaternario, más bien corresponden a una disminución en la temperatura media anual que a un aumento concomitante en el grado de humedad, como se supone por algunos.

El límite actual de las nieves perpetuas se puede suponer a 1.200 metros por encima del que alcanzó durante los tiempos cuaternarios, límite que pasa rozando las cumbres de algunas montañas españolas, y, por lo tanto, no existe ahora el más pequeño glaciar en la Península, pues los campos de neviza son insignificantes, como el del ventisquero del Corral de Veleta, para alimentar glaciar alguno.

Pero el estudio de la geología cuaternaria no debe reducirse al de las formaciones glaciares, sino que, para el completo conocimiento de los terrenos y climatología de esta época, es necesario atender al de aquellos depósitos que reconocen otro origen.

Existen, ocupando dilatadísimas extensiones por toda la Europa central y septentrional, y lo mismo en el gran continente asiático por Siberia y China, como en el hemisferio austral en la Pampa argentina, la formación de origen eólico llamada loes. Un estudio de los terrenos considerados como constituidos por el loes nos ha dado la convicción que esta formación no existe en España.

En cambio, las formaciones de aluvión se extienden por dilatadas extensiones al pie de las grandes cordilleras: al Sur de la cantábrica, a uno y otro lado de la cordillera central; al Sur de los montes de Toledo y en sus prolongaciones occidentales.

En estas dilatadas masas de aluviones no se reconocen claramente las terrazas tan características en las formaciones fluviales de Francia y Alemania y que tan perfectamente sirven para establecer las

subdivisiones del cuaternario en relación con las épocas glaciares y con las etapas del desarrollo en la humanidad prehistórica. Quizá el estudio detenido de los aluviones del Guadalquivir dé alguna luz respecto a esta cuestión en España; pero por lo que respecta a los aluviones castellanos, tales terrazas no se reconocen claramente, y las subdivisiones del cuaternario fundamentales en tales terrazas no han podido establecerse.

El trabajo núm. 18 de la serie geológica de las publicaciones del Museo, titulado *Datos topológicos del cuaternario de Castilla la Nueva*, por los Sres. Fernández Navarro y Gómez de Llarena, que estudia los aluviones situados al Sur de la sierra de Guadarrama, confirma lo que decimos.

Además de las formaciones aluviales, he podido reconocer en España, como de edad cuaternaria, dos depósitos muy interesantes: constituyen unos las *tierras negras*, que he descrito de la depresión de la Janda, provincia de Cádiz, en el extremo meridional de España, y que son la continuación hacia el Norte de la gran banda atlántica de *tierras negras* marroquíes que, con una anchura que en algún caso llega a un centenar de kilómetros, constituyen las fertilísimas llanuras de las tierras llamadas *tirz* en Marruecos, idénticas a las celeberrimas *tchernoziom* de Rusia, de fertilidad estupenda para el cultivo de cereales.

Las *tierras negras* de Marruecos fueron estudiadas por el profesor Dantín, con motivo de la expedición que la Real Sociedad Española de Historia Natural organizó al Oeste de la zona de protectorado español en Marruecos, según puede verse en el libro titulado *Yebala y el bajo Lucus*. Una ampliación publicada en el trabajo número 13 de la serie geológica del Museo de Madrid contiene las opiniones que se han emitido respecto al origen de tan curiosos terrenos y el análisis químico de ellos por el Sr. Piña de Rubies.

Estudiando las *tierras negras* de Cádiz pude comprobar que corresponden a una formación *in situ* procedente de la descomposición de una abundante vegetación

higrófila bajo un clima húmedo y templado-frío durante los tiempos del cuaternario correspondiente a las épocas glaciares. El hallazgo de yacimientos con industria lítica prehistórica de las épocas Musteriense y Chelense, en la superficie o a poca profundidad en las *tierras negras*, yacimientos que nos indicaban el emplazamiento de los grupos de chozas o campamentos de los hombres prehistóricos de la época dicha, indican que las *tierras negras* gaditanas se formaron durante el Paleolítico inferior o durante las épocas glaciares anteriores, cuando las regiones centrales y septentrionales de Europa estaban ocupadas por los hielos.

Otros depósitos litológicos de edad cuaternaria son las tobas calcáreas que, con espesores a veces de más de un metro, existen en la llanura manchega (Ciudad Real y Albacete) sobre los aluviones cuaternarios o intercaladas con éstos y que se extienden, juntamente con los depósitos detríticos, hasta el borde del mar en Alicante, donde se presentan erosionados por el actual oleaje, indicando que la costa se extendía más hacia el Este durante los tiempos cuaternarios, cuando se depositaron.

Los depósitos calcáreos en cuestión los considero como formados por la evaporación de aguas cargadas de carbonato cálcico, que ascienden a la superficie de los terrenos por capilaridad durante los tiempos secos del verano y durante las épocas interglaciares de clima seco y cálido en las latitudes mediterráneas y en la mitad meridional de la Península.

A estas cuestiones de geología cuaternaria se refiere mi trabajo titulado *Las tierras negras del extremo sur de España y sus yacimientos paleolíticos*, publicado entre los de la serie geológica del Museo.

Los montes de Toledo.—La región de los montes de Toledo era una de las más desconocidas de España en cuanto atañe a su constitución geológica, y también por lo que se refiere a la geografía física, lo cual justificaba la frase de Macpherson de que «estos montes constituyen uno de los

enigmas de más difícil solución de cuantos ofrece el estudio de la Península». Habían sido apenas explorados; el profesor Fischer, que los había atravesado, exponía respecto a ellos opiniones que no juzgábamos muy acertadas, y figuraba la región en el mapa geológico como una gran mancha uniforme de terreno silúrico.

Todo esto era incentivo para acometer su estudio, y, efectivamente, el primer trabajo que publicó en 1912 el Museo Nacional de Ciencias Naturales fué uno mío que titulé *Itinerario geológico de Toledo a Urda*. Como su nombre indica, era el resultado de una primera exploración por la zona oriental, exploraciones que suspendí, pues en 1913 se descubrió el gran yacimiento de mamíferos terciarios de Palencia, que iba a resolver de plano la cuestión de la edad de las formaciones continentales de las Castillas, y a este nuevo problema consagré mi actividad, según tuve ocasión de decirlo en el anterior Congreso.

En vista de esto, propuse a mi discípulo el Dr. Gómez de Larena la continuación del estudio geográfico y geológico de los montes de Toledo, que llevó a feliz término después de dos años de trabajo, publicando la interesante monografía titulada *Bosquejo geográfico geológico de los montes de Toledo*, en la cual se fija la unidad e independencia del sistema; se describen las diversas formaciones geológicas; se restablece su tectónica complicada de pliegues y fallas; se fija la edad orogénica como correspondiente a los movimientos hercinianos, y al hacer su historia evolutiva, se hace constar el estado avanzado en que su orografía se encuentra, convertida en penillanura, si bien se reconocen aún las alineaciones debidas a fenómenos tectónicos y no a un simple fenómeno de erosión, como creyó el profesor Fischer.

La estratigrafía resulta, según esta Memoria, bastante más compleja de lo que se creía, distinguiendo el Sr. Gómez de Larena varias subdivisiones claramente fijadas, por los fósiles de los terrenos Cámbrico y Silúrico, y señalando como forma-

ción cuaternaria las acumulaciones en los llanos y valles de espesos mantos de cascajos procedentes de la desagregación de las cuarcitas silúricas, y que constituyen los extensos terrenos llamados rañas o rañales, que, bien aprovechados, serían fuentes de gran riqueza agrícola y forestal, y que el bárbaro procedimiento de las quemadas y rozas convertirá en desoladas llanuras lo que pudiera haber sido extensos encinares, alcornocales y robledales.

Pongo como ejemplo de nuestra labor esta importante monografía, que aparte de haber resuelto el enigma a que se refería el gran Macpherson, cumple con la benemérita misión de ir descubriendo y dando a conocer la tierra española, aún tan desconocida en tantos aspectos.

Las rocas de la región platinífera de Rusia.—El estudio de la región peridotita de la serranía de Ronda, recientemente estudiada por el ingeniero Sr. Orueta, puso en actualidad en España el de las otras regiones platiníferas, especialmente los de la zona septentrional de los Urales, que tan grandes analogías tiene con la española.

El colaborador del Sr. Orueta, el químico Sr. Piña de Rubies, que había recorrido y estudiado con su maestro, el profesor Duparc, el territorio ruso mencionado, hizo el análisis químico de los gabros, peridotitas y piroxenitas, rocas de la región de Nicolai-Pandinsk, y publicó el resultado de sus análisis magmáticos, juntamente con el estudio micrográfico efectuado por Duparc y Sabot, en la serie geológica de nuestro Museo Nacional, con el título de *Litoquímica de la sierra de Kalpac Kazansky*, en el que se describe una nueva variedad de dunita con el nombre de kazanskita.

Aunque los estudios a que dedicamos preferente atención son los relativos al suelo español, este trabajo tiene interés en tal respecto, pues establece términos de comparación entre las rocas rusas y las de la región platinífera española. Por otra parte, vemos cómo la nueva generación de investigadores españoles salen a investigar fuera del solar patrio, comenzando a esta-

blecerse de este modo reciprocidad entre los estudios efectuados por extranjeros en nuestra tierra y por nosotros en el extranjero.

Tal es la labor que respecto a geología hemos efectuado en los laboratorios del Museo Nacional de Ciencias Naturales, y publicado en la serie de sus trabajos durante el año y medio que ha transcurrido entre el anterior Congreso y el actual. Otros trabajos y notas de menor importancia hemos publicado en otras revistas y boletines de Sociedades científicas, principalmente en el *Boletín de la Real Sociedad Española de Historia Natural*, los cuales no menciono, por no abusar en extremo de vuestra benevolencia.

Las tortugas gigantes del mioceno castellano.—Expuesta la labor realizada, me permitiréis que os dé cuenta, para que, al insertarse en las actas del Congreso, conste como avance a su estudio, de dos descubrimientos paleontológicos que he realizado y que serán objeto de dos publicaciones en los trabajos de nuestro Museo, cuando los estudios pertinentes a ellos estén ultimados.

Se refiere el primero a la existencia de abundantes restos fósiles de tortugas gigantes en el mioceno continental de ambas Castillas.

Entre los vertebrados que descubrimos en el Cerro del Otero, en Palencia, había varios fragmentos del caparazón y un húmero, al que faltaba la epífisis distal de una tortuga gigantesca. Comparando este hueso con el de la *Testudo perpiniana* que, procedente del plioceno del Rosellón, existe en el Museo de Historia Natural de París, pude comprobar que, aunque del mismo tamaño, la tortuga de Palencia era especie diferente, como era lógico suponer, siendo el terreno en que se encontró mucho más antiguo que el plioceno, por cuanto corresponde al mioceno medio o más concretamente al Tortoniense superior.

Tortugas gigantes y análogas a las mencionadas sólo se encuentran, que yo sepa, en las capas de Sivalix en la India peninsular, también de nivel geológico bastante más moderno que el de Palencia.

Pero aunque tenía la creencia que se trataba de una nueva *Testudo*, los restos encontrados eran insuficientes para fijar caracteres de especie. He indagado lo que se sabía respecto a restos referibles a tortugas gigantes hallados en el mioceno de la Península, y supe que el profesor Bolívar encontró, hace muchos años, restos de una gran tortuga terrestre en el mioceno del Arroyo Meaques, de la Casa de Campo de Madrid, si bien no se conservó hueso alguno ni hay más indicación que la del hayazgo.

Los Sres. Zulueta y Amoedo extrajeron, en 1905, del mioceno de Vallecas, inmediato a Madrid, varios huesos y gran parte del caparazón de otro ejemplar análogo, restos que encontré en el Museo de Madrid, los que recompusimos y armamos y que al estudiarlos comprobé eran de la misma especie que los de Palencia.

En 1914, el profesor Fernández Navarro me anunció el encuentro de otro ejemplar gigante en el mioceno de Los Santos de la Humosa, provincia de Madrid; me trasladé al sitio indicado con un preparador del Museo, y aunque no conseguimos extraer el ejemplar, dado el mal estado de conservación en que se hallaba, adquirí la certeza que se trataba de otro ejemplar idéntico al de Vallecas.

En el verano pasado, como consecuencia de noticias adquiridas durante la celebración del Congreso de Valladolid, respecto a la existencia de restos de vertebrados fósiles en Fuensaldaña, me trasladé a este pueblo, inmediato a la capital castellana, y encontré en un nivel geológico idéntico al fosilífero de Palencia, abundantes restos de caparazón de tortugas terrestres gigantes.

Finalmente, en el pasado mes de Febrero, con motivo de una excursión con alumnos de mi curso de la Universidad al mioceno de Alcalá de Henares, descubrí restos de otro ejemplar en la parte alta del barranco de los Mártires, cerca del páramo del cerro del Viso. En expediciones sucesivas al mismo sitio durante el mes de Marzo, en compañía del ayudante del laboratorio de Geología del Museo de Madrid,

Sr. Royo Gómez, del alumno Francisco Hernández-Pacheco y del preparador señor Molina, hallamos en un nivel, claramente determinado por las margas grises, correspondiente a un fondo de pantano durante los tiempos miocenos, nivel que aflora en los abruptos taludes de los barrancos y cuchillas que existen en el borde de la meseta miocena al Sureste de Alcalá de Henares, numerosos restos correspondientes a diversidad de individuos de la misma especie de *Testudo* gigante de que nos venimos ocupando, cantidad de individuos y de restos que indican que las tortugas pulularían en verdaderas manadas en los terrenos pantanosos que existían en el sitio que actualmente es el término de Alcalá de Henares.

Tal abundancia de restos óseos, aunque en estado difícilísimo de extraer, debido a que las arcillas y margas rellenan la parte esponjosa de los huesos y es causa de la extrema fragmentación de éstos, me ha permitido reconstituir en gran parte el esqueleto de esta interesante especie de Quelonio, operación material en la que se ocupan actualmente el ayudante y el preparador del laboratorio de Geología, señores Royo y Molina.

El estudio de los restos confirma mis presunciones respecto a que se trata de una nueva especie, semejante, por sus caracteres esqueléticos, a su descendiente la *Testudo iberica*, que actualmente vive en algunas regiones de la Península, si bien de un tamaño colosal en relación con éstas, por cuanto oscila el diámetro del caparazón de las tortugas fósiles de Alcalá de Henares entre 80 centímetros a 1,30 metros. A esta nueva especie la denomino *Testudo Bolivari* Hern.-Pach., en honor del ilustre maestro y eminente zoólogo D. Ignacio Bolívar, que fué quien primero encontró restos de este animal.

No doy aquí descripción detenida de la especie, porque se están al presente montando los restos óseos, y porque, después de estudiados, serán objeto de una monografía especial.

La fauna primordial de la sierra de Córdoba.—Las formaciones cámbricas de

la Península son de difícil estudio, a causa de dos motivos fundamentales: uno, lo intensamente metamorfizados que están en gran parte los terrenos inferiores al silúrico, que hace imposible, o sumamente difícil, en el estado actual de la Ciencia, establecer límites entre precámbrico y cámbrico y decidir a cuál de los dos terrenos corresponden enormes extensiones de rocas pizarrosas de diversas regiones de la Península, tales como Extremadura, montes de Toledo y sierra Morena. Otro motivo de dificultad es casi la falta absoluta de fósiles en las dilatadas regiones que hemos mencionado.

El dato más concreto respecto a las formaciones cámbricas de sierra Morena es debido a Macpherson, el cual, estudiando los terrenos del norte de la provincia de Sevilla, tuvo la suerte de encontrar en El Pedroso, cerca de Cazalla de la Sierra, un ejemplar de un fósil sumamente interesante, que el profesor Roemer, de Breslau, a quien el geólogo español había remitido en consulta, incluyó en el grupo de los Archaeocydae y denominó *Archaeocyathus Marianus* Roem.

Este fósil fué para Macpherson un rayo de luz que le permitió considerar claramente como cámbricas enormes extensiones de la sierra Morena y hacer importantes deducciones acerca de la evolución geológica que había experimentado la Península en los nebulosos tiempos del comienzo del paleozoico y en los aún más oscuros del prepaleozoico. Según las deducciones del geólogo gaditano, el mar cámbrico se extendió en trasgresión sobre lo que ahora es la sierra Morena, depositando abundantes masas de conglomerados poligénicos que yacen discordantes sobre terrenos metamórficos referibles al precámbrico. Sobre estos conglomerados existen masas de pizarras y calizas, de donde procede el fósil en cuestión, nivel que, para Macpherson, corresponde al cámbrico medio.

Estando yo de catedrático en el Instituto de Córdoba, descubrí en el mismo cerro donde se asientan las pintorescas ermitas un gran yacimiento de los fósiles a que corresponde el ejemplar hallado por Macpher-

son en El Pedroso, yacimiento que lo considero como el más importante que de estos curiosos y enigmáticos restos de organismos existe hasta el presente en el Globo.

Imposible era, hace algunos años, a un geólogo, arrinconado en una capital de provincia, tener medios, por mucha que fuera su voluntad, para resolver un problema paleontológico de la índole del que se me presentaba; di cuenta del descubrimiento en el *Boletín de la Real Sociedad Española de Historia Natural*, para si algún geólogo nacional o extranjero se ocupaba del asunto (Macpherson había muerto), y aguardé a tiempos mejores.

Llegaron éstos (ya hay medios en España para trabajar), y aquí vengo a dar cuenta, como avance, del estudio que estoy haciendo.

(Concluirá.)

REVISTA DE REVISTAS

INGLATERRA

The Journal of Education.—Londres.

NOVIEMBRE

La moralidad del niño, por R. S. M. Peto.—Con motivo de una reciente investigación acerca de la moralidad de los niños escolares, ha habido muchas personas que se han escandalizado del bajo nivel que resulta de ella. Claro es que debe hacerse todo lo posible por que este nivel se eleve; pero es preciso también tener presente que las personas adultas (incluso las que están en contacto más frecuente con niños) olvidan que no hay la menor degradación moral en el hecho de que el código ético del niño sea distinto del de sus padres o maestros. En la historia de los pueblos primitivos se ve que las exigencias de su moral diferían bastante de las que actualmente tiene la Sociedad con sus individuos. Es, pues, natural que el niño, que representa en la evolución del hombre lo que los pueblos primitivos en la evolución de las razas, tenga otro concepto de la

moral que el adulto, y tarea inútil será siempre la de querer imponerle el de este último. El defecto en que incurre con más frecuencia el niño y que más disculpa halla en él cuando se trata de juzgar la conducta de otro, es la mendacidad. Ahora bien: si examinamos los motivos del niño al proceder así, vemos que son exclusivamente de conveniencia, de egoísmo. Pero si somos francos, tendremos que admitir que el culto a la verdad que preconizamos los adultos obedece, desde cierto punto de vista, a los mismos motivos. Con nuestra superior experiencia de la vida, estamos tan convencidos de que la veracidad es indispensable para todas las relaciones sociales, que la ponemos en primer término en la lista de las virtudes. Por otra parte, todos los que se han ocupado de la psicología infantil están conformes en que las ideas abstractas apenas significan nada para los niños hasta que entran en la pubertad. No es posible, por lo tanto, pensar que a éstos les hagan fuerza alguna razonamientos ni exhortaciones que tengan por base la honradez, la lealtad, el deber, etcétera. En cuanto al procedimiento para conseguir una mejora en este sentido, hay que reconocer desde luego su dificultad, toda vez que se trata de preparar el espíritu del niño para la apreciación de ideas generales a una edad anterior a la que permitiría hacerlo de un modo natural. Quizá lo mejor sería multiplicar el número de narraciones para tratar de llevar a su ánimo el convencimiento de que, para bien de los demás, debe ser honrado y leal. La severidad con las faltas de este género deberá darle la norma de la importancia que la sociedad concede a la honradez, siquiera él no acepte modo tal de ver las cosas. En último término, podrá también apelarse a razones de conveniencia, insistiendo en las ventajas que proporciona en la vida una conducta recta.

Noticias de las colonias y del extranjero.—Alemania.—En las Universidades alemanas sigue aumentando el número de estudiantes. El último semestre de verano hubo en ellas una asistencia total de más de 61.000 personas (57.230 matriculadas).

Entre estas últimas figuran 2.552 mujeres. El aumento, con relación al mismo período del año anterior, fué de 2.386 (400 mujeres). El número total de mujeres que asistieron a los cursos de las Universidades de Prusia fué de 2.312, repartidas entre las diferentes Facultades como sigue: Teología, 29; Derecho, 18; Medicina, 268; Filosofía, 1.997. Se va a establecer en Berlín un Instituto para extranjeros, costado por la Fundación Böttinger. En el plan de estudios figuran varios cursos de lengua (con ejercicios prácticos) y literatura alemana; conferencias sobre cultura e instituciones de Alemania; debates, excursiones, etcétera. Los cursos durarán un promedio de dos meses, con 80 a 100 lecciones. Los derechos de matrícula se elevarán a 100 marcos.—*Estados Unidos*. En la Asamblea de la Asociación de educación nacional, celebrada en San Francisco el verano último, se acordó, entre otras cosas, nombrar una Comisión que estudie la situación de las escuelas rurales en los Estados Unidos y proponga medios para mejorarla. En la enseñanza de la agricultura, en la escuela se han obtenido ya notables resultados: en muchos casos, los alumnos instruyen a los padres acerca de los cultivos. Respecto de la edad escolar para los diferentes grados, se votó el siguiente acuerdo: Debe determinarse el límite superior de la edad escolar para cada niño mediante la aplicación de pruebas (*tests*) que suministren datos acerca de su capacidad física y mental... En otras palabras: la verdadera edad escolar del niño habrá de resultar de cómo reaccione éste frente a las pruebas establecidas para el tipo normal de la edad, límite prescrito por la ley. Los muchachos que al llegar a esta edad dejen de pasar satisfactoriamente por dichas pruebas, deberán seguir su educación bajo la tutela del Estado, hasta que alcancen el grado de desarrollo mental requerido... Las leyes que regulan el trabajo de los jóvenes deberán modificarse, adaptándolas a este principio. Una de las cuestiones más discutidas fué la de la coeducación. El acuerdo votado ofrece una importancia especial, sobre todo si se tiene en

cuenta que los Estados Unidos han sido hasta ahora los defensores más entusiastas de la coeducación. Dice así: «Los éxitos obtenidos por la mujer en la esfera de la educación superior, durante la época correspondiente a la generación pasada, demostraron su capacidad intelectual, y la pusieron en un pie de igualdad con el hombre. Hasta ahora ha venido siguiendo las tradiciones de la educación del hombre (en muchos casos, una educación de tipo anticuado); pero ha llegado ya el tiempo de una nueva diferenciación. No existiendo diferencia esencial entre el valor mental de los sexos, la hay, sin embargo, en sus modalidades mentales y emotivas y en su función social. La Asociación, por tanto, recomienda que se tenga en cuenta esta diferencia en los planes de estudio y en los métodos de enseñanza para la mujer. Los principios de una educación progresiva, conscientemente aplicados, exigen que tanto las muchachas como los muchachos adquieran competencia en las actividades de la vida, y es indiscutible que las actividades del hombre y de la mujer no son idénticas, sino diferentes y complementarias. Del mismo modo que deseamos desarrollar las cualidades viriles en nuestros jóvenes, debemos dar a nuestras muchachas todas las facilidades necesarias para que alcancen el nivel más elevado a que puede llegar la mujer.»

Noticias varias.—La Universidad de Londres se propone construir un laboratorio para la cátedra de eugenesia nacional que dejó dotada, al morir, Sir Francis Galton. El presupuesto es de 375.000 pesetas, cantidad que se piensa reunir por suscripción privada.—En el mes de Agosto de 1918 se reunirá en La Haya el segundo Congreso de educación moral.—En Octubre de 1917 se celebró la Asamblea anual de la Asociación obrera de enseñanza. En ella se puso de manifiesto su rápido crecimiento y su buena orientación en materia pedagógica.—En una conferencia de profesores de segunda Enseñanza, celebrada en Norwich, el presidente, Mr. Monkman, pidió, no sólo la gratuidad de la segunda enseñanza, sino, además, becas para los

alumnos pobres de este grado.—La Junta de instrucción pública del condado de Kent acaba de publicar un informe en el que figura el coste anual de la enseñanza primaria por alumno, desde el año 1905, en que fué de 75 pesetas, hasta 1917, en que ascendió a 83. Varios factores han contribuido a este aumento. Los tres más esenciales son: la creación de escuelas en pequeños centros de población, con objeto de que los niños no tengan que andar mucho para asistir a las clases (hay escuelas de éstas en que el gasto por alumno llega a 125 pesetas al año); las crecientes exigencias en cuanto a material y, sobre todo, a la elevación del sueldo de los maestros.

Libros del mes.

Revistas.

Correspondencia.

DICIEMBRE

El cinematógrafo y el niño.—La Comisión nombrada por el Consejo nacional de moral pública, para estudiar el problema del cinematógrafo desde el punto de vista ético, acaba de publicar su informe, en el cual se destacan unos cuantos puntos de interés: 1.º No hay que considerar el cinematógrafo como un mal que hace su aparición en un mundo ideal, sino como un factor que se presenta en un mundo en que abundan las viviendas miserables y las tabernas; en que miles de niños se pasan horas enteras en la calle; en que la educación de las clases pobres es deficiente, y que ofrece, a bajo precio, refugio contra la crudeza del tiempo y distracción. 2.º El cinematógrafo no ha sido hasta ahora más que un negocio: los que lo explotan no tienen como fin la educación moral del pueblo, sino que les mueve, simplemente, el deseo de lucro. 3.º El país comienza a comprender el peligro que hay en dejar abandonada al interés mercantil la dirección de un medio de recreo, al que acude a millones la gente, y que cuenta, entre sus espectadores, el 90 por 100, aproximadamente, de los niños de la escuela primaria. 4.º En la apreciación de las circunstancias relativas al funcionamiento del ci-

nematógrafo, hay un criterio oficial y legal, que no está conforme, en muchas ocasiones, con el criterio ideal. Ciertas películas que, con arreglo al primero, no pueden prohibirse, son peligrosas para el público infantil.—Hay que tener en cuenta también que los cinematógrafos a que acuden más niños son las más baratos, y que los sitios que ocupan en ellos, también, por razón de baratura, son los más próximos a la pantalla, en los cuales sufre más la vista, por las oscilaciones de la proyección. Añádase a esto el mal aire, la oscuridad, la inacción física y la excitación mental, y se comprenderá el resultado de la conjunción de elementos tan nocivos para el cuerpo y para el espíritu del niño.—Diferentes autoridades de enseñanza han hecho esfuerzos para remediar esta situación, y, a petición suya se han dictado, en algunos casos, disposiciones encaminadas a que los niños sólo puedan asistir a sesiones cuyo programa haya pasado por una censura especial; pero hay que confesar que no han tenido éxito. Por otra parte, es muy difícil que lleguen a tenerlo mientras pueda decirse, como hacen algunas de las personas a quienes se ha consultado para la redacción del informe, que «el peor cinematógrafo es mejor lugar de estancia, para muchos niños, que su casa o la calle», y que «los niños no tienen ningún sitio de recreo sano, sobre todo en invierno».—Por el momento, no parece que haya otra solución que la de prohibir la entrada de los niños en el cinematógrafo, hasta que lleguen a cierta edad, como se hace con las tabernas; pero es indispensable, para que pueda implantarse esta prohibición, establecer abundantes campos y centros de recreo para los niños, y procurar que se mejoren las condiciones de las casas pobres.—Hay un último punto que trata el informe: la llamada película instructiva, cuyo fracaso es natural y merecido. Estas películas aburren a los niños, que, si se asimilasen sus enseñanzas, darían pruebas de un estado verdaderamente alarmante de excitación de la receptividad. En un porvenir más o menos lejano, el cinematógrafo será, evidentemente, un buen auxiliar (*auxiliar*

nada más) de la enseñanza; pero aun no se ha dado con la fórmula.

Universidades y escuelas.—En el curso actual hay matriculadas 650 mujeres en la Universidad de Glasgow, la mayor parte de ellas en la Facultad de Medicina, que tiene este año un número excesivo de alumnos.—Hay más de 3.000, entre alumnos y graduados de esta Universidad, incorporados al ejército.—La Universidad de Aberdeen ha recibido un legado de pesetas 300.000, instituido para el fomento de la Facultad de Medicina.—El número de los alumnos de segunda enseñanza en Gales ha crecido, desde 3.367, en el curso de 1895-96, hasta 18.250, en el de 1917-18

Libros del mes.

Revistas.

Correspondencia.—J. ONTAÑÓN Y VALIENTE.

ENCICLOPEDIA

ACERCA DE «EL ISIDRO» DE LOPE DE VEGA (1)

por Américo Castro,

Catedrático de la Universidad Central.

A principios de 1599—la aprobación es de 22 de enero—publicó Lope en Madrid *El Isidro* (2), relato poético, en quintillas, de la vida del santo patrón de Madrid. De un pasaje de *La Filomena* (3) se deduce que Lope acabó este poema antes de *La Dragontea*, y que, por lo tanto, fué escrito en 1596 o a principios de 1597. En noviembre del año anterior, Fr. Domingo de

(1) Estas páginas forman parte de la obra *La vida de Lope de Vega*, por H. A. Rennert y A. Castro, que en breve publicarán los Sucesores de Hernando

El Sr. Castro publica aquí, anticipadamente, uno de los pasajes de que es autor. (N. de la R.)

(2) *Isidro, poema castellano de Lope de Vega Carpio, secretario del Marqués de Sarria. En que se describe la vida del bienaventurado Isidro, labrador de Madrid y su patrón divino. En Madrid, por Luis Sánchez. Año 1599. Véndese en casa de Juan de Montoya.* Aparecieron otras ediciones en Madrid: Pedro Madrugal, 1602 y 1603; Alcalá, Juan Gracián, 1607; Barcelona, Honofre Anglada, 1608; Madrid, Alonso Martín, 1613; Madrid, 1632 y 1638. Figura en el tomo XI de las *Obras sueltas* (1777), editadas por Sancha. No se ha reimpresso posteriormente; sólo figuran algunos fragmentos en Rivadeneyra. XXXVIII, 286-299.

(3) *Obras sueltas*, vol. II, pág. 459; La Barrera, página 74.

Mendoza proporcionó a Lope copia de algunos documentos que habían de servir para la beatificación de San Isidro (1).

Es éste uno de los más largos poemas que Lope haya escrito, y al cual consagró la misma diligente atención que puso en el resto de su producción no dramática (2). La longitud de sus diez cantos, los trozos llenos de pesado fárrago que con frecuencia obstruyen la fluidez nativa de Lope; el no existir de este poema edición moderna y manejable, ni estudios que debidamente lo sitúen entre las *opera leyenda* de nuestra literatura. han hecho que el público docto tenga apartados los ojos de este, por más de un concepto, delicioso poema (3).

Lope hizo aquí un alarde de poesía española (4), y dentro de lo erudito, procuró acercarse lo más posible al popularismo, cuyo triunfo simbolizaba el santo aldeano. Y así, aunque la preceptiva lo califique de poema épico erudito, hallamos en *El Isidro* aspectos del romancero, de comedia de santos, de auto sacramental y hasta de comedia profana; obra de transición entre varios géneros, las notas populares y realistas se rozan aquí con las concepciones de una imaginación erudita y a veces ampulosa.

De dos maneras intentó Lope realzar el interés del asunto, en sí de poca curiosi-

(1) En el fragmento del *Libro de Retratos*, de Francisco Pacheco, que va al frente de la *Jerusalem conquistada*, de Lope (1605) (véase La Barrera, página 150), dice el autor que el *Isidro* fué la segunda obra compuesta por Lope (*Obras sueltas*, vol. XIV, página xxxiii). Esto no puede ser exacto; tal vez se quiera decir que fué la segunda obra que terminó.

(2) Escribe Lope a Fray Domingo de Mendoza: «La falta de estos papeles ha causado la dilación que en la prosecución de este libro ha habido, porque de ninguna suerte he hallado luz de la verdad de esta historia, menos que confusa y casi apócrifa; cosa indigna de lo que, escribiendo de santo tan conocido, se pretende». *Obras sueltas*, XI, pág. xviii

(3) Menéndez Pelayo, *Obras de Lope*, IV, pág. cxxi, al estudiar las comedias sobre San Isidro, dice de nuestro poema: «Hay mucho fárrago y broza; pero pueden entresacarse fragmentos admirables.» Por desgracia, quedó sin ser escrito el estudio que el gran crítico proyectaba.

(4) Fray Domingo de Mendoza escribe a Lope en 27 de Noviembre de 1596: «V. m. este verano... me hizo merced de darme su palabra de escribir [*El Isidro*], y que pensaba guardar en su composición la gravedad, gusto y preñez de nuestras castellanas y dulces redondillas.» *Obras sueltas*, XI, pág. xxi.

dad, ya que una vez más se ofrecía el caso de la simplicidad elevada a los cielos: o hace intervenir lo fantástico y extraordinario (la envidia sale de los infiernos, los ángeles exponen a Isidro los misterios de la religión, recorre el héroe la Palestina, en visión mística, o bajan los celestiales parainfos y labran sus campos, etc.), o nos presenta sencillamente, aparentemente, sin artificio, lo vulgar cotidiano

Esto último es lo que ahora nos interesa, pues es donde vemos desenvuelta la fina sensibilidad del autor. Nada mejor que citar algunos fragmentos para que el lector empiece a juzgar por sí mismo.

Ibán de Vargas, amo de Isidro, envía a éste al molino:

Mandó a nuestro Isidro, Ibán,
que a los molinos que están
cerca de su tierra, lleve
un costal de trigo en breve,
por falta de harina y pan.

Isidro, con el cuidado,
aunque era la noche fría,
deja su hermosa María,
deja su cama, avisado
del anunciador del día.

.....

La tiniebla que le ofusca
va tentando como ciego;
llega al frío hogar, y luego
entre la ceniza busca
si aun hay reliquias del fuego.

En fin, un tizón halló,
y algunas pajas juntó
sobre el extremo quemado;
y el rostro, de viento hinchado,
soplando resplandeció.

Enciende Isidro, y de presto
huye la sombra y se extiende;
él con la mano defiende
la luz que afirma en el puesto,
donde vestirse pretende.

Cúbrese un capote viejo,
sin cuidado y sin espejo,
y anda a vueltas la oración,
que orar en toda ocasión
es del Apóstol consejo.

Pasa de un blanco cestillo
al alforja el pan y el puerro;
relincha la yegua en cerro,
rozna el rudo jumentillo,
canta el gallo y ladra el perro.

Ya en el corral bala el manso,
deja el pastor el descanso
que ha dado envidia a algún rey,
gruñe el lechón, muge el buey,
bate las alas el ganso.

Ya Isidro al jumento aplaca
la sed, y él se ensancha y hincha;
ya le apareja y le cincha,
y ya de ver que le saca,
la yegua sola relincha.

Cárgale; y la boca abierta
de la pereza, despierta
y luego al campo le guía,
saliendo a cerrar, María,
o a velle desde la puerta (1).

El canto II podía convertirse en un auto sacramental, con sólo añadir la «apariencia». Véase el argumento: «Bajan los ángeles a los campos del río de Madrid; viene su amo de Isidro a ver como trabaja; hállale orando con ellos; conoce el milagro y que murmuralle fué envidia. Quedan los ángeles enseñándole grandes misterios» (2).

He aquí un pasaje en que hallamos un eco del romancero; es una comparación de Isidro, el humilde, con Isidro de Sevilla (San Isidoro):

Así nuestro Isidro ha sido,
que imita el primero, en cuanto
fué humilde, perfecto y santo;
mas con místico vestido,
no puede imitarle tanto.

Allí hay báculo dorado,
aquí arado tosco herrado;
allí hay capa, aquí capote,
brocado allí, aquí picote,
alma allá, aquí ganado.

Allí mitra de colores
con aljofar y oro indiano,
aquí sombrero aldeano,
a veces de hojas y flores
por el calor del verano.

Allí zapato de seda,
que adornar de cruz se pueda
como obispo y patriarca;
y aquí la grosera abarca
que el fuerte cordel enreda.

(1) *Obras sueltas*, XI, 146-7 (Canto V).

(2) *Ibid.*, pág. 65.

Allí una delgada pluma,
aquí un azadón grosero;
allí en la iglesia un lucero
y aquí un labrador, que en suma
fué en la cuenta como el cero (1).

Habían de citarse pasajes excesivamente numerosos para dar noticia de todos los motivos poéticos contenidos en *El Isidro* (2). He aquí aún un fragmento de la comida que Isidro sirve a los pobres:

Cual quiere de pan henchir
la escudilla y caldo grueso,
de col y cebolla espeso,
como el cuezo el albañir
con los puñados de yeso.

Cual, que del sustento duda,
de entrambas manos se ayuda;
cual, si una costilla toca,
pasándola por la boca
la carne al hueso desnuda.

Cual el de pierna repasa,
y por medio le quebranta;
y la medula con tanta
furia al estómago pasa,
que no toca en la garganta.

Cual esconde mesurado
el pan en la manga rota;
cual bebiendo, el jarro agota,
sonando como el ganado
cuando le echan la bellota.

Los perros de fuera asoman,
ya de lo que arrojan toman;
y en medio de este rumor,
Isidro, como el pastor,
se alegra de ver que coman (3).

Una última cita de la conocida escena en que los ángeles vienen a hacer la labor de

(1) *Obras sueltas*, XI, pág. 11. Esta vivacidad y rapidez del contraste, esencialmente épico, recuerda diversas escenas del romancero; por ejemplo, la del romance «Castellanos y leoneses» (*Primavera*, número 16):

vos venís en gruesa mula, yo en ligero caballo;
vos traéis sayo de seda, yo traigo un arnés tranzado,
[etcétera]

(2) No citaremos trozos que pueden hallarse en Rivadeneyra, XXXVIII. Véase especialmente: *Boda de San Isidro* (pág. 286 a), *Cena de San Isidro y María de la Cabeza* (pág. 289 a), y además (páginas 289 b y 293 b.)

(3) *Obras sueltas*, XI, páginas 159-60.

Isidro (canto III). Ibán de Vargas sorprende aquel portento, y dice:

Desde hoy mi hacienda y mi renta
te doy, Isidro, sin cuenta;
que no dará mal la ajena
quien la da de sí tan buena...

Cuando a su tiempo recoges
rubio trigo, blancas uvas,
nunca a darme cuenta subas;
por la tuya están los trojes
y las encerradas cubas (1).

Prescindimos de citar fragmentos de carácter erudito, por considerarlos de interés mucho menor.

No se descubre ninguna nota realmente lírica en los fragmentos transcritos; el poema no abandona nunca el tono descriptivo, pero es perceptible que la visión personal de Lope late bajo la elegancia de esas quintillas saltadoras. La facilidad torrencial con que fluyen las representaciones y los versos ante su pluma, es ya una nota subjetiva. Esos objetos que surgen sin descanso no quedan inertes y sin vida; lo que no quiere decir que estén ahí como nuncios de realidades superiores. Si en último término nos preguntáramos qué es lo que nos ha deleitado al leer los pasajes citados y otros análogos, habríamos de decir que lo esencial en ellos es la potencialidad material, sensitiva, que hay proyectada sobre esas realidades, en el fondo tan vulgares; la brutalidad de aquellos mendigos que, voraces, despedazan más bien que comen los alimentos, acaba por privar a las viandas de su condición de naturaleza muerta; no es esa la impresión que nos causan ciertas escenas de la novela picaresca, a primera vista parecidas.

A veces, la técnica se convierte en algo positivamente sutil y complejo. En el primer fragmento (preparativos para ir al molino) hay tres estrofas desde «La tiniebla que le ofusca», cuyo único tema es la progresión de un efecto de luminosidad; y este dramatismo de las sombras, de logro difícil en la pintura por la índole especial de su técnica, presta al momento de surgir la luz

(1) *Ibid.*, pág. 82.

un encanto muy distinto del que hallamos en los cuadros de género que presentan análogas situaciones (1).

Más adelante encontramos un momento auditivo, que se resuelve en el lindo verso:

bate las alas el ganso.

Haría falta más detenido estudio para analizar tales finuras; en todo caso parece cierto que lo menos importante en el poema es aquello que aparentemente es lo esencial, la santidad del héroe. Más adelante habrá ocasión de aludir al sentimiento religioso en Lope, y veremos que hay en su obra algunas manifestaciones de vivido misticismo; pero no es ciertamente en *El Isidro* donde eso acontece. La figura del héroe está tocada de la vulgar religiosidad de la época, que nada tenía que ver con el hondo sentir de los grandes místicos, de temple exquisito (Luis de León).

Aquí lo divino alterna con lo humano, trivial y promiscuamente, en un neopaganismo, formando una realidad teológica que aspiraba, sin embargo, a tener muy otro sentido (2). No puede tenerse cuenta de las declamaciones religiosas sobre dogmas o historia sacra; esto es un recurso retórico. Donde ocurre la espontaneidad religiosa es en escenas como la de los ángeles con quienes platica Isidro:

¡Oh mensajeros del cielo!,
¿a dónde bueno?, les dice (3).

Entonces es cuando se borra el lindero entre el cielo y la tierra, y el resultado

(1) Véase por ejemplo, del Greco, «Un muchacho encendiendo una vela» y «Escena de género», números 11 y 12 del volumen de grabados de la obra *El Greco*, por M. B. Cossío. Madrid, 1908.

(2) Esta concepción humana (neo-pagana) de la divinidad se halla a cada paso en nuestro siglo xvii. He aquí un ejemplo (entre muchos) tomado de Fray Luis de Azevedo (*Discursos morales en las fiestas de la Reina del Cielo*), hablando de la venida del Padre Eterno al Paraíso, para castigar a Adán y Eva, escribe: «Dice el texto sagrado que se venía Dios paseando por el Paraíso, gozando de la marea blanda y aire suave que corría... Y en aquel paseo daba a entender cuán recto juez era, que para tomar residencia no venía alborotado ni metido en cólera; y en el venir después de medio día, cuando los hombres suelen estar contentos, y tratan de sólo lo que es gusto y pasatiempo, mostraba que... le era negocio gustoso.» (Edic. Valladolid, 1600, pág. 7.)

(3) Edición citada, pág. 71.

más patente de tan considerable milagro es que Ibán de Vargas hace de Isidro su aporador general:

Desde hoy mi hacienda y mi renta,
te doy, Isidro, sin cuenta...

Mirando este aspecto de *El Isidro*, guarda su arte semejanza con el de aquellos pintores españoles que hicieron de lo divino tema usual de sus cuadros; por ejemplo, Murillo, en el que cualquier objeto atrae nuestra mirada con el mismo aliciente que el pretendido motivo principal (en «La cocina de los ángeles», en el Louvre, el almirez y las escudillas, allí representadas no difieren en su técnica ni en su significación de las figuras angélicas, tema aparentemente primordial). Muy distinta de la religiosidad de *El Isidro* y de Murillo es aquel efluvio místico, que ascendiendo de los personajes de «El entierro del Conde de Orgaz» (del Greco), se resuelve en unas albas y deslumbrantes vestiduras que señalan el rumbo para el

Alma región luciente.

INSTITUCION

IN MEMORIAM

LA HISTORIA CORRE PARA TODOS (1)
por D. Luis Morote.

I

Don Francisco Giner de los Ríos publicó en la revista *La Lectura*, del mes de Agosto, un artículo con el título de «Problemas urgentes de nuestra educación nacional». El artículo, a pesar de ser una obra única y magistral en la materia, apenas ha sido leído por una docena de aficionados a las cuestiones pedagógicas; de seguro que no lo conocen ni el gran público, ni mucho menos nuestros gobernantes. El gran pú-

(1) El gran interés de actualidad que aun conserva este artículo de nuestro malogrado amigo, nos mueve a reproducirlo, como haremos con otros que ilustran algunos puntos de la obra del Fundador. El artículo es de 1904.—(N. de la R.)

blico está harto distraído estos días con el relato de crímenes sensacionales que le hacen clamar contra la barbarie imperante, sin perjuicio de que cada hijo de vecino se vaya, después de lanzar al viento ayes de amargura y clamores de protesta, a ver los toros, escuela natural de toda degeneración y regreso al salvajismo primitivo. En cuanto a nuestros gobernantes, no hay que pedirles sosiego para que reflexionen cinco minutos seguidos en que *la cuestión de España* está, como la de Francia en 1870, en las aulas, y no en los cuarteles, en las cátedras de ciencia positiva y experimental, y no en nuestros refulgentes Parlamentos y espléndidas paradas oratorias... y no hay que pedirles eso, porque están ocupados en pensar sobre el grave tema de la próxima crisis, del turno en el poder de nuestros partidos de recambio y de tanda, cosas todas que maldito si harán mudar en un ápice la estructura interna del país y casi ni siquiera su faz exterior.

Don Francisco Giner es un hombre absolutamente refractario a las alabanzas. Si él supiera que estoy escribiendo algo que con mis torpes medios de expresión, tiende a ensalzar, a iluminar su figura, y no tanto como se debe, me lo prohibiría con aquel ascendiente y autoridad que tiene y le reconocemos y consagramos cuantos fuimos, dignos o indignos, sus discípulos. No hace aún ocho días le comunicaba yo mi entusiasmo por su trabajo de *La Lectura* y mi propósito de escribir acerca de él. Me contestó en los siguientes términos, que transcribo, porque le retratan de cuerpo entero, porque pintan a maravilla lo que es su alma grande y superior, ajena a las vanidades del mundo.

Es necesario advertir, con el fin de comprender bien su carta, que *El Imparcial*, de Madrid, en su número del 28 de Agosto, si mal no recuerdo, dedicaba su editorial a prodigar justos elogios al insigne profesor de Derecho. Y haciendo alusión a este laudatorio escrito, me decía Giner, respondiendo a mi consulta:

«Pero, querido amigo, ¡qué me he de enfadar porque hable usted del artículo de *La Lectura*! ¡Al contrario! Lo que me en-

fada es que hable del autor, poco ni mucho. Ya ve usted *El Imparcial*: han copiado unos párrafos de *literatura*, que, sin duda, les cayeron en gracia; han dado con el mazo en el bombo y, *laus Deo*, cuando lo derecho era discutir las cosas que el artículo propone y ver de ayudar a las que le merecieran aprobación. Si usted repite la gracia, no me hará ninguna. Se escribe por ver si la gente cae en pensar ¿verdad? sobre las cosas; no para que le llamen a una persona notable... y las cosas sigan como están.»

II

Y al pasar los ojos por su carta, la del querido y venerado maestro, venían a mí mente, sin poderlo remediar, los años felices de estudiante. Vine yo a Madrid por primera vez desde Valencia, ya licenciado en Derecho y como aspirante a vestir las borlas de doctor. Las asignaturas del Doctorado eran: Filosofía del Derecho, que explicaba Giner; Historia del Derecho, que explicaba Azcárate; Derecho Internacional, que explicaba el Marqués de Vadillo, e Historia Eclesiástica, que explicaba el presbítero Palou.

Era el primer año en que los catedráticos amantes de la santa y necesaria independencia de la enseñanza volvían a sus cátedras por virtud de la famosa circular de Albareda que los restituyó en la posesión de un derecho que arbitrariamente les arrancara el primer Gobierno de la Restauración.

¿Quién no lo recuerda? ¿Quién ha podido olvidar, en la historia de nuestras desventuras y vergüenzas políticas, aquel decreto del ministro Orovio, de 26 de Febrero de 1875, por el que se violaban a un mismo tiempo las leyes de la Patria y las de la Humanidad? Por él se pretendía que el profesor no pudiera exponer principio alguno «que no esté dentro del dogma católico, de la sana moral y de los fundamentos de la monarquía constitucional», ni enseñara nada «que conduzca a funestos errores sociales». La *sana moral* que se recomendaba era la del Gobierno, la de un Gobierno engendrado por la fuerza

en una sublevación militar; y los *funestos errores sociales* que se condenaban eran todas las verdades derivadas de la libre investigación de la ciencia.

Reproducía, en suma—ya lo dijo Azcárate—, por su espíritu y casi hasta por su letra, el draconiano decreto de Calomarde en 14 de Octubre de 1824.

Contra la injusta medida de Orovio, a cuyo solo recuerdo se inundan el rostro de rubor y el alma de ira, se alzaron en enérgica protesta los sabios catedráticos Don Augusto González de Linares, D. Laureano Calderón, D. Francisco Giner de los Ríos, D. Nicolás Salmerón, D. Gumersindo de Azcárate y D. Tomás Andrés. Por tamaño delito—la defensa de su conciencia inviolable—fueron separados de la enseñanza, y los tres primeros, reducidos a prisión.

Contra ese decreto protestó también cuanto había de ilustre o de notable en el Profesorado español: D. Emilio Castelar, D. Eugenio Montero Ríos, D. Laureano Figuerola, D. Segismundo Moret, D. Jacinto Mesía y D. Antonio del Val hicieron renuncia de sus cátedras; D. Manuel Varela de la Iglesia, D. José Muro, D. Salvador Calderón, D. Eduardo Soler y Don Hermenegildo Giner de los Ríos quedaron suspensos provisional o indefinidamente... Y llegó a tal grado la protesta, que el Gobierno no se atrevió a proceder contra los que la secundaban en análogos términos de severidad y de energía, tales como los Sres. González Serrano, Méndez Caballero, Morayta, Merelo, Canalejas (D. Francisco de Paula), Comas, Ruiz Chamorro, Pérez Pujol, Villó, Fuster, Castro (D. Federico), Sales y Ferré, Millet, Machado, Barnés, Alfaro, Catena, Piernas y Hurtado, Serrano Fatigati, Arés y Sanz, etc., etc.

Hay que advertir, por fin, que entre todos, uno de los que más se distinguió en la virulencia de la protesta, en la adhesión a los acuerdos de sus compañeros, en velar por la libertad de la cátedra, fué D. Luis Silvela (de ilustre familia conservadora), quien se declaraba alfonsino, pero reprobaba la inaudita, bárbara conducta del Gobierno alfonsino. Fué aquel un movi-

miento hermoso de solidaridad, en el que para consuelo de la ciencia y de la cultura del país, para honra de la sagrada investidura del catedrático, figuraron hombres de todas las ideas, de todas las escuelas y de todos los partidos.

D. Francisco Giner de los Ríos fué de los que más padecieron, y eso le enaltecerá siempre, en aquella general persecución. No él, sino Varela de la Iglesia, profesor de la Coruña, lo contaba diciendo: «El Dr. Giner de los Ríos ha sido violentamente, y de un modo inhumano, arrancado del seno de su familia, para ser conducido, enfermo y entre soldados y mujeres públicas, a una cárcel del litoral; y porque los doctores G. Linares y Calderón protestaron contra este hecho, calificando como se merece semejante conducta, han sido encerrados en un castillo que en medio del mar se levanta aislado sobre unas rocas. Los Tribunales de justicia no han intervenido en estos actos. El Gobierno los ha dispuesto y la policía y la Guardia civil los han ejecutado a las altas horas de la noche.»

¡Qué cosas han pasado en España! ¡Qué cosas pretenden algunos que vuelvan a pasar, arremetiendo un día y otro día en las Cortes contra los catedráticos que por su saber, por su independencia, por su concepto del carácter augusto del magisterio que ejercen, no han de someterse nunca a la condición de meros funcionarios públicos! Giner dijo entonces—y todavía tienen hoy actualidad—verdades sencillas, pero que resultaban admirables por lo olvidadas. Dijo que declaraba como el 67, al ser separados D. Julián Sanz del Río, D. Fernando de Castro y D. Nicolás Salmerón: «que jamás consentirá en someter su enseñanza a otro criterio que al de su conciencia; sobre que de esta suerte sirve harto mejor a la Sociedad y al Estado, y no doblegándose a complacencias impropias de quien ha consagrado a la verdad su vida; que sería dar menguado ejemplo para la juventud, a cuya sana educación pretende contribuir, y vender la confianza que en su probidad y severidad de principios ha puesto la Nación».

Y, más adelante, al contestar al rector

de la Universidad de Madrid, el difunto D. Vicente de la Fuente, quien pretendía ver en la Revolución de Setiembre un movimiento efímero y pasajero, un acto de rebelión inicua que constituyó un Gobierno de hecho, pero no de derecho, añadía Giner: «... Y, sobre todo, aplaudo la libertad del pensamiento y de la conciencia religiosa, irrevocablemente establecida ya en [España; para que dejemos algún día de ser el *servum pecus* del mundo civilizado».

Al contemplar ahora como un suceso increíble lo ocurrido en el 75, al apreciar los progresos que en la Sociedad, más aún que en el Estado, van introduciendo la independencia del maestro y la neutralidad de la enseñanza, confirmase la exactitud de la frase de Giner, que sirve de título a este artículo: «la Historia corre para todos». Pese al decreto regresivo y anacrónico del Marqués de Orovio, que prohibía a los catedráticos enseñar conforme a su conciencia y a las verdades científicas que libremente indagaran; pese al absurdo propósito de imponerles un dogma oficial religioso, y por añadidura monárquico; los expulsados, los desposeídos violentamente de lo que era suyo, volvieron a explicar, volvieron a su antiguo apostolado. Y con ellos quedaron reintegrados en sus cátedras dimisionarios y suspensos, aunque no todos se dignaron ocupar de nuevo su tribuna universitaria, el teatro de sus triunfos. Lo que no podrá suceder ya más es que se repita la obra expoliadora del 67 al 75, a menos de querer que se alce el país en un movimiento de protesta y de indignación, nunca presenciado, conturbando la paz pública en una medida tal, que no bastaran a restablecerla simples cambios de Gobierno y de política, como los que originaron la circular famosa de Albareda. Hace veintitrés años, no nosotros, pobres estudiantes, pero sí todos los espíritus serenos y pensadores, comprendían bien que la orden calomardesca de la Restauración contra la enseñanza, quedaba como sumida, perdida en las lejanías de la historia.

III

Nuestro primer movimiento en aquel mes de Octubre de 1882—éramos casi todos unos mocosos de 17 ó 18 años—fué de mera curiosidad. No nos movía el santo amor al estudio por el estudio, sino otro móvil ajeno a ese puramente sustancial. Acudíamos allí como al Ateneo o a la Academia, a admirar a los maestros en moda, especies de divos de la ciencia. Y nos apelotonábamos a la puerta de la clase unos trescientos futuros catedráticos, políticos, periodistas, ministros, gobernadores, etc., etc., que en lo que menos pensábamos era en la seriedad y gravedad de lo que íbamos a oír y lo que íbamos a aprender, el que lo aprendiese.

Giner de los Ríos tenía su clase a las ocho de la mañana. El que haya estado en Madrid, o siquiera haya oído hablar de su clima, comprenderá que la hora era la más a propósito para ahuyentar poco a poco a los que tuvieran por único móvil ese subalterno móvil de la curiosidad. Así, que al mes, éramos en el aula de Filosofía del Derecho, de los primeros trescientos, tan sólo unos cien mal contados; a los dos meses, quedábamos reducidos a cincuenta, y después de la vacaciones de Navidad, no pasábamos de una docena el número de habituales, de alumnos fijos y devotos al adoctrinamiento prodigioso de D. Francisco.

Verdad es que no era únicamente el frío, el terrible frío de Madrid a las ocho de la mañana, en invierno, la causa única de la general deserción y de nuestra espantosa soledad, por otro lado tan cómoda y conveniente. Fué que Giner de los Ríos, el primer día de sus explicaciones en cátedra, nos anunció su propósito de no pasar lista, de no examinarnos y de no tener para nada en cuenta la falta de asistencia. Añadió que él no quería allí simples oyentes o curiosos, ni mucho menos alumnos que tuvieran la poco ideal intención de ganar curso. Si esa era, como presumía, la razón que impulsaba a los más a entrar en aquel recinto, podían, desde luego, desalojarlo, que ni él lo había de sentir ni

nosotros tampoco. Era absolutamente necio y pueril, en su concepto, que malgastáramos el tiempo pensando en la preparación para el examen. A ese fin, nos bastaba y sobraba con estudiar cualquier tratado o epítome de Filosofía del Derecho. Nos citó unos cuantos, omitiendo, naturalmente, el suyo, el que con Alfredo Calderón publicó años antes tocante al Derecho Natural. La mayoría de los matriculados siguieron al pie de la letra los consejos del sabio maestro, y no volvieron a comparecer por allí. Su clase perdió de esta suerte en número, pero ganó en intensidad de estudio y de trabajo. Había menos cuerpos, pero más almas.

Uno de los primeros días de Octubre, al salir del aula de Giner, que estaba arriba, en el piso principal, al entrar a mano derecha, nos detuvimos unos cuantos y entablamos una discusión, por todo lo hondo y trascendental, acerca de la coacción como nota distintiva del derecho que lo separa y diferencia de la moral, de la ciencia, del arte, de cualquiera otra esfera de la actividad humana. Yo no me acuerdo si decíamos cosas atinadas o tonterías; me figuro que serían tonterías con humos de trascendentes y sus golpes correspondientes de erudición. Calculo que la pedantesca condición, propia de aquella edad, nos haría desbarrar de lo lindo.

Pero por lo menos demostrábamos afición, interés, amor al estudio, ganas vivísimas de saber. Y ello era bastante más recomendable que hablar de toros o comentar las gracias de la tiple en boga en los teatros por horas.

Así debió entenderlo Giner de los Ríos, porque pasando por junto a nosotros, en la sazón de que discutíamos, se detuvo, nos interrogó. Aquella mañana y las siguientes, nos fuimos con él, acompañándole a la Institución Libre de Enseñanza, que por entonces estaba en la calle de las Infantas, y no como ahora, en el paseo del Obelisco. —Cuento y menciono este detalle, porque probablemente no le hubiéramos seguido tan lejos.—Le acompañamos y continuamos con él nuestro debate. Ya no se interrumpió más, sino que se reanudó en su

clase. Allí, todos los días, invariablemente, se entabla un diálogo entre el profesor y uno de los alumnos — por regla general éramos siempre los mismos los preferidos o los osados — acerca de todos los problemas de Filosofía del Derecho *et de ailleurs*. Porque tratábamos de ciencia, de arte, de lo humano y de lo divino.

No se me olvidarán nunca las discusiones públicas que desde mi insignificancia mantuve con Giner. Uno de los días me atreví a exponer la doctrina de Spencer, a propósito de lo incognoscible, de la idea de Dios. Yo acababa de leer los Primeros Principios de Spencer, y estaba tan ufano con mi ciencia de aluvión. Y recuerdo muy bien que D. Francisco pronunció, con tal motivo, uno de los mejores discursos que yo he oído en mi vida. Nos quedamos todos — porque era uno de los mayores oradores de España — atónitos, suspensos, sin ánimo ni para respirar, por no perder ni una sola de sus palabras e ideas, que bebíamos, bebíamos con la sed inagotable de saber. Y me acuerdo que cuando llegó al grado más agudo, intenso, extraordinario nuestra emoción y embobamiento, Don Francisco suspendió el discurso, y como despertándose de un sueño, preguntó: «¿Dónde estábamos? Perdonen ustedes que me haya perdido en una divagación retórica». Abominaba entonces y abomina ahora de las funciones oratorias. y nada existe, según él, más contrario al verdadero estudio, a la ciencia verdadera...

Pues bien — y perdonen también mis lectores esta digresión —, el artículo de Giner revive todos aquellos días dichosos en que aprendimos a discurrir, a pensar por cuenta propia, y en que se formaba en nosotros lo que los ingleses llaman el *self-help*, la aptitud para el combate y la lucha por la existencia. — ¡Oh! ¡Con cuánto amor, con cuánto gusto, asistíamos los pocos iniciados a sus enseñanzas maravillosas! No faltábamos un solo día, así nevara, así las terribles heladas de Madrid nos introdujeran el frío en los huesos. Y asistíamos con la devoción, con el culto, con el recogimiento con que un creyente participa de los misterios sagrados y profundos de su

religión. Y salíamos del aula, abandonábamos los bancos con tristeza, porque se acaba tan pronto, y con ira y protesta contra el bedel, que nos interrumpía a lo mejor, exclamando: «¡Señor, la hora!». Aquella hora nos parecía un soplo en la cátedra de Giner de los Ríos y un siglo en otras...

Tan cierto es esto, que los habituales de la clase de Giner, no perdimos ni una explicación del muy venerado y querido maestro, y, en cambio, nos pasamos meses enteros sin recalar por la historia eclesiástica y Derecho Internacional. En éstas pasaban lista casi diariamente, nos ponían faltas, nos amenazaban con la pérdida de curso, y, además, eran a horas cómodas, por la tarde, en pleno sol. ¡Qué importa! Nuestro espíritu se iba tras de las incomodidades físicas de aprender Filosofía del Derecho, en cambio de los placeres espirituales, inefables, de oír la palabra de un profesor único. Todo el año estuve estudiando, discurrendo, leyendo filosofía, y, en una tarde, me preparé para examinarme de Historia Eclesiástica. ¡Y lo que son los exámenes! Yo que sabía Filosofía del Derecho casi como un profesor, obtuve Notable nada más en esta asignatura, y me dieron, me regalaron un Sobresaliente como una casa en la Historia de la Iglesia, que desconocía más que el último de los acólitos que ayudan a misa.

Giner no examinaba. El último día de Mayo se despedía de nosotros hasta el mes de Octubre siguiente, y muchos volvíamos sin obligación ninguna, ya aprobados, a estudiar la materia cara a nuestros gustos, grata al alma. La interrupción artificial del curso, la pared puesta en el tiempo por la organización burocrática universitaria, es un absurdo al que no nos sometíamos. Y doctores en Derecho, catedráticos, compañeros suyos de la Universidad, colegas de Claustro, han ocupado y ocupan los bancos aquellos de su aula, confundidos entre los alumnos principiantes. Ese es el mejor elogio de su sugestiva educación y enseñanza.

IV

Giner de los Ríos en ese artículo truena contra los exámenes, truena contra las oposiciones, truena contra todo el ritualismo vergonzoso de nuestras Universidades e Institutos. ¡Y en qué términos! Valen la pena, por su elocuencia y profundidad y acierto, de ser copiados:

«Pues así es—dice—la arquitectura de nuestra educación y enseñanza. En lo exterior, en lo ornamental, en sus rótulos, en la distribución de todos ellos por el edificio, se parece, poco más o menos, a lo que puede verse en cualquier parte. Pero allí ese edificio está habitado por el espíritu del hombre; ¡y aquí tan desierto!... Latín, griego, sánscrito, árabe, hebreo, lenguas y literaturas vivas y muertas; historia, física, zoología, derecho, comercio, astronomía, filosofía, matemáticas, música, medicina, ingeniería, arqueología, gimnasia; enseñanza primaria, secundaria, terciaria y no sé si cuaternaria; general y profesional, pura y aplicada, ideal y técnica: todo como en las naciones próceres. Menudeamos los exámenes más que en ninguna, es decir, salvo en China; nuestros maestros de todas jerarquías se reclutan nada menos que por solemne, reñida y archiescolástica oposición, en que mutuamente se llenan de improperios, y nuestros diplomas tienen el valor que todos sabemos, o mejor (es decir, peor), que no sólo sabemos nosotros, los de casa, sino todo el mundo fuera de ella.»

Giner de los Ríos cree que no estamos para perder el tiempo, y puesto que no tenemos más que la fachada del edificio, cosa que en verdad no le recomienda como habitable, es necesario que lo amueblemos y lo vistamos decentemente por el interior. Hay que valerse de los procedimientos rápidos, ejecutivos, simultáneos, usuales en todos los pueblos que sienten la necesidad de ganar tiempo: Inglaterra, Francia, Italia, Japón, Austria, Nueva Zelanda, donde el 80 por 100 de la población ya sabe leer y escribir, mientras que en España no llega el 29; Cuba, cuyas 900 escuelas, con unos 36.000 niños, que teníamos antes de la

guerra, se habían convertido, en Abril de 1900, en 3.000, con 130.000 alumnos, que hoy son ya unos 200.000. Malo es echar el vino nuevo en los odres viejos; peor aún echarlo gota a gota. Lo cual quiere decir, sin rodeos: hagamos todo lo posible por nuestras instituciones pedagógicas actuales, colocándolas en condiciones que, ciertamente, a nadie arrastrarán a aprovecharlas, como no crearán una vocación y un sentido del deber donde no exista, pero que servirán para sostener las vocaciones, fácilmente rendidas ante la impotencia y la tentación combinadas. «Mas a la par, y sobre todo, y como fundamento para el porvenir, hay que formar gente nueva, por otro método mejor que el que hemos logrado en nuestro tiempo nosotros; y después, agruparla en pequeños organismos homogéneos, libres de una tradición dolorosa y obscura, ante la cual toda novedad es un escándalo, donde, aun queriéndolo, no podrá excusar su iniciativa para crear laboriosamente un cuerpo vivo, sin otras luchas que la de la experiencia».

Como prueba de nuestra incuria, de nuestro abandono y de nuestra injusticia, cita Giner un caso verdaderamente curioso, que de sobra conocerán mis lectores, pero que no está demás el recordarlo. En 1863, el Gobierno español percibió de la isla de Cuba unos 30 millones de pesos, de los cuales no destinó a la educación un solo centavo; el 1901, el Gobierno norteamericano sólo obtuvo unos 17 millones, de los cuales gastó en educación 3; sin contar con otros esfuerzos, como la excursión de los 1.200 y tantos maestros a Harvard, ejemplo único tal vez en el mundo.

Coincidiendo completamente con nuestro Giner, dice el gran escritor italiano Sergi, en una de sus mejores obras, la «Decadencia de las Naciones Latinas», que éstas se distinguen por el contraste brutal entre los presupuestos de Guerra y Marina y Deuda y Clases Pasivas y Clero de un lado, y los presupuestos de Instrucción pública de otro lado. Aquéllos constituyen un enorme despilfarro, en éstos no hay ni siquiera lo estrictamente necesario. La sola ciudad de Nueva York gasta ofi-

cialmente—fuera de lo que gasta la iniciativa privada, allí tan poderosa—más, mucho más que todo lo que invierte en la Península entera el Gobierno español. Esa comparación podría explicar muchas cosas, y, entre otras, nuestra derrota, que pese a un mal entendido patriotismo, era un hecho físico, mecánico, absoluta y fatalmente necesario.

Sergi escribe páginas elocuentes, vibrantes, señalando los resultados funestos de semejante política en Italia. La Triple Alianza impuso a Italia gastos enormes, superiores a sus fuerzas, en armamento, en número de soldados, en barcos de guerra. ¿Y para qué le sirvió todo eso? Le sirvió para ir a parar ignominiosamente al desastre de Abisinia, tumba de su vano e inútil orgullo militar. Hubiérase cuidado de educar, de instruir a sus millones de analfabetos, y otro sería el papel que hiciera en el mundo, y acaso hubiérase ahorrado la vergüenza de Adua. Pero no lo entendió así Crispi, y derrumbó a la patria italiana, a la patria de Garibaldi a los pies del Negus. Como ese vestido ¡ay! tenemos nosotros los españoles todo un museo. Y es que en los pueblos no puede existir fuerza material, la coacción, nota distintiva del derecho—como decíamos en la cátedra de Giner—, sin la fuerza moral que nace de la inteligencia y de la instrucción.

Giner no es un escéptico, ni un pesimista, ni un desesperado de nuestro porvenir. Muy al contrario, afirma en su artículo que abriga tanta confianza en el porvenir como desconfianza en el presente. «Confianza—dice—porque al fin y al cabo, temprano o tarde, la Historia corre para todos, incluso para el Japón, que ha querido civilizarse, y para la China, que se civiliza sin quererlo; y así, también nos llegará nuestra hora, en una o en otra forma, y seremos arrastrados por la corriente universal de la vida». La Historia corre para todos.

¡Cuán verdad es! Aquí estábamos cerrados a piedra y lodo a toda comunicación con el exterior, ignorando lo que pasaba por el mundo. Y, sin embargo, cuando estalló la revolución del 68, iluminó con sus resplandores, sacada a la luz de la cueva

oscura en que vivía, toda una intelectualidad, que no se sabe cómo se había formado. Economía política, ciencia jurídica y natural, progreso en las costumbres, industria, trabajo, todo eso se reveló de repente, cual si los días de la revolución fuesen días bíblicos, de una enorme palin-génesis social. ¿Quién no recuerda, quién no conoce, quién ha olvidado aquel luminoso despertar que tan lejos nos hubiera llevado de no interponerse la Restauración en su camino?

La Historia corre para todos. Lo malo es que para unos corre con velocidad de tren exprés y para otros con el lento andar de los bueyes de una carreta. Lo malo es que, aunque alcanzáramos un día la velocidad de un tren rápido, ya no podríamos llegar ni adelantarnos a las demás naciones, que durante siglos corrieron sin detenerse. Lo malo es, que ignoramos la fórmula de ponernos en marcha. Y aquí estamos esperando, no una voz interior que sacuda nuestra pereza, sino un látigo exterior que disipe nuestra holgazanería. A dar esa fórmula en términos claros, explícitos, no imposibles de practicar, tiende el artículo ya famoso del maestro Giner. Por lo cual, bien puede decirse que es con respecto a nuestra economía nacional el artículo del sabio profesor lo que fueron los discursos a la nación alemana, de Fichte, tras de la catástrofe de Jena.

V

Y, aunque muy tarde ya, al final de estos renglones, caigo en la cuenta de que he incurrido en lo que censura mi maestro, hablando del autor y no de su obra. Sírva-me de excusa, si la hay a mi pecado, lo que él mismo dice: la importancia ahora y siempre que para toda tarea de regeneración tienen las personas.

Sí; él mismo lo dice: «Cuanto al modo de realizar estos fines, tan arduos ya y complejos, cada día se hace más profunda en todas partes la convicción de que las leyes y decretos, en que el paternal absolutismo de los reyes filántropos y el de la revolución liberal ponían de consuno toda

su esperanza, carecen del poder mágico que la imaginación les atribuía, y no son sino declaraciones negativas de propósitos más o menos discretos, cuyo logro pende de los hombres que en ello ponen mano y del auxilio que en los demás encuentran. No es producto de un mecanismo, sino fruto vivo de una colaboración de personas. En todas partes van siendo éstas ya el único órgano en cuya virtud se confía: la mejor ley, sin ellas, nada importa, y al contrario».

Tan profunda es mi convicción en el valor de las personas, que la mayor parte, si no todos los problemas urgentes de nuestra educación nacional, se resolverían, si fuese posible, que no lo es, haciendo que los 18 millones de españoles pasaran un día siquiera por la cátedra de Giner, y allí oyera el verbo fecundo y elocuente del maestro de maestros... (1)

CIRCULAR

La Institución quisiera continuar acentuando en su escuela aquella orientación educativa a que constantemente aspiró, y que consiste, no en aprender las cosas, sino en aprender a hacerlas. Este carácter es aplicable a todas las enseñanzas. Pero mientras en las llamadas teóricas (Lenguaje, Matemáticas, Historia, Filosofía, etcétera), exige para su realización pocos medios exteriores; pues el hacer depende en ellas casi exclusivamente del ejercicio del pensar reflexivo, en las que se llaman prácticas (Dibujo, Física, Química, Ciencias naturales, etc.), no porque lo sean más que las otras, sino porque su hacer depende en gran parte de la actividad manual, se necesita para aprender a hacer muchas condiciones exteriores.

La carencia de ellas ha venido con frecuencia a limitar la obra de la Institución en esta última esfera. Pero ahora, aprovechando ciertas circunstancias favorables,

(1) Publicado en el libro «El pulso de España», por Luis Morote.- Madrid, R. Fé, 1904.

se propone hacer un pequeño ensayo, para ver si es posible remediar algo dichas limitaciones.

Mediante un generoso donativo se han reconstruido y ampliado algunas clases. Se cuenta con dos nuevos locales, y pronto se podrá disponer de un tercero. Y esto es lo que ha servido de estímulo para intentar dicha reforma, encaminada sobre todo al cultivo del trabajo manual, tanto por la importancia del aprendizaje mismo, como por su valor general educativo.

El propósito consiste en intensificar el dibujo (especialmente el geométrico) y las prácticas de laboratorio, para todas las secciones, y en reforzar igualmente aquellos trabajos manuales que ya vienen realizándose, así como en introducir, en la medida de lo posible, otros nuevos. Entre éstos, comenzarán inmediatamente la carpintería, para los niños, y las labores de aguja, para las niñas, en las secciones 3.^a y 4.^a, y la cartonería, para todos, en la 2.^a En cuanto haya medios, se tratará de ensayar también la encuadernación, la cestería, la alfarería y el modelado.

Para que este plan pueda realizarse, ha sido preciso introducir algunas pequeñas modificaciones en el horario. Se ha tratado de llevar a la tarde todas las enseñanzas de carácter manual, a fin de conseguir la indispensable continuidad y persistencia de los ejercicios, concentrando en la mañana las teóricas. Esto ha obligado a aumentar una hora de clase por la mañana, comenzando aquéllas media hora antes de lo que ahora comienzan, o sea a las 8 y 45, en vez de las 9 y 15, y terminando media hora más tarde, o sea a las 12 y media. De suerte que las horas de clase, que al presente son tres por la mañana, se convierten en cuatro. Este aumento no trae consigo recargo de trabajo intelectual para los alumnos, puesto que se hace tan sólo para que las prácticas manuales—que son las que realmente aumentan de tiempo—puedan verificarse durante la tarde. En ésta se retrasa un cuarto de hora la entrada, o sea a las 2 y media, y la salida se verificará de 4 y media a 5, según las secciones, y atendiendo a la elasticidad con que hay que contar

siempre en los trabajos de taller y de laboratorio.

Así, pues, a partir del lunes, 8 del actual, las horas de clase serán las siguientes:

Mañana: empezarán, para todas las secciones, a las 8 y 45; terminarán a las 12 y media.

Tarde: empezarán a las 2 y 30; terminarán, para las secciones 1.^a y 2.^a, a las 4 y 30, y para las 3.^a y 4.^a, entre las 4 y 30 y las 5.

La Institución sigue encareciendo la puntualidad y la continuidad en la asistencia de los alumnos, en beneficio de su aprovechamiento, y más principalmente de la creación de hábitos de regularidad y de cumplimiento del deber.

Las excursiones a los museos, fábricas, etcétera, seguirán verificándose el sábado por la mañana. Pero el juego organizado se realizará, como antiguamente, el miércoles por la tarde. La Institución se complace en anunciar que algunos de sus más constantes favorecedores han puesto recientemente a su disposición, en usufructo, un campo de cuatro hectáreas, a 10 minutos del Hipódromo, en el tranvía de Chamartín, en uno de los sitios más sanos y espléndidos de paisaje, lindando con olivares, donde se está disponiendo plantaciones de árboles, un campo de *foot-ball*, otro de *tennis* y un pequeño pabellón para todos los servicios necesarios. Nuestros alumnos, por tanto, así como nuestros antiguos alumnos, podrán disponer con entera independencia de un elemento tan importante y que tanto necesitaban para su educación y su recreo.

Madrid, 3 de Abril de 1918.

REGLAS PARA EL USO DE LA CASA-REFUGIO DE LA INSTITUCIÓN EN LA SIERRA DEL GUADARRAMA

I. El uso de la Casa-Refugio corresponderá por este orden:

1.º A los alumnos actuales de la Institución y profesores que les acompañen.

2.º A los profesores de la Institución; y

3.º A los antiguos alumnos, miembros de la Corporación.

II. Las personas mencionadas en la regla anterior que deseen hacer uso de la Casa-Refugio, deberán manifestarlo previamente en la Secretaría de la Institución, donde se resolverá lo que corresponda, en vista de las peticiones.

III. El uso de la Casa, enseres, luz y combustible será gratuito para los actuales alumnos de la Institución y profesores que les acompañen.

IV. Los profesores, cuando vayan sin alumnos, y los antiguos alumnos, miembros de la Corporación, así como las personas invitadas por unos u otros, abonarán, por el uso de todo lo indicado, una peseta por persona y por noche de estancia, los tres primeros días, y los siguientes, solamente 0,50 pesetas, y 0,25 cuando sólo se ocupe durante el día. Los profesores con su familia pagarán solamente una peseta diaria.

V. Los profesores y antiguos alumnos, miembros de la Corporación, podrán invitar a otras personas, obteniendo previamente la autorización de la Secretaría.

VI. Las personas que usen la Casa-Refugio deberán, al marchar, dejarlo todo en el mismo orden que lo encuentren.

VII. Los desperfectos se abonarán según los precios indicados en el inventario.

VIII. En el cuaderno de estancias se anotará el tiempo que se haya permanecido en la Casilla, y los desperfectos ocasionados. Una persona puede responder y firmar por todas.

IX. Todos los meses liquidará la Secretaría de la Institución las cuentas.

X. Los *skiss* propiedad de la Casa podrán usarse por los alumnos y profesores gratuitamente. Las demás personas abonarán 1,50 pesetas por día y uso.

XI. Las dificultades que puedan surgir en el uso de la Casa-Refugio, las resolverá en Madrid la Secretaría de la Institución, y en la Casa, el profesor o la persona más caracterizada entre las que allí se encuentren.

Madrid, 26 de Marzo de 1918.

NOTICIA

La señora doña Marta Roches de Girod ha hecho a la Institución un donativo de 50 pesetas, con destino al fondo de excursiones.

LIBROS RECIBIDOS

Cabrera (Angel).—*Mamíferos del viaje al Pacífico, verificado de 1862 a 1865 por una comisión de naturalistas enviada por el gobierno español.*—Madrid, 1917.—Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

Hijos de Reus.—*Catálogo general de las obras y publicaciones de esta casa editora. I Filosofía, Derecho y Ciencias sociales.*—Madrid, Cañizares, 3, 1917.—Don. de los editores.

Instituto de Reformas Sociales.—*Memoria general de la Inspección del Trabajo correspondiente al año 1915.*—Madrid, Minuesa de los Ríos, 1917.—Donativo del Instituto.

Idem.—*Estadística de las huelgas (1914) y Resumen histórico-comparativo del quinquenio (1910-1914).*—Madrid, Minuesa de los Ríos, 1917.—Donativo del Instituto.

Observatorio Meteorológico de Coimbra.—*Observações meteorológicas, magnéticas e sísmicas feitas no ano de 1916.*—Coimbra, Imprensa da Universidade, 1917.—Don. del Instituto.

Abad de Santillán (Diego).—*Psicología del pueblo español.*—Madrid, A. Rubiños, 1917.—Don. del autor.

Consejo Nacional de Educación.—*Censo escolar de la capital. 24 de Febrero de 1917.*—Buenos Aires, J. Weiss y Preusche, 1917.—Don. del Consejo.

Machimbarrena (D. Vicente) y Cebada (D. José).—*Enseñanza técnica moderna y su organización especial en la Escuela Politécnica de Zurich.*—Madrid, Fortanet, 1917.—Don. del Sr. Cebada.