

# BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

PERTANESCA LA BIBLIOTECA  
L'ATENEU DE BARCELONA

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: Calle de Francisco Giner, 14.

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

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

AÑO LVIII.

MADRID, 30 DE NOVIEMBRE DE 1934.

NUM. 895.

## SUMARIO

### PEDAGOGÍA

Los problemas de la escuela, por D.<sup>a</sup> María Sánchez Arbós, pág. 241.—La timidez, por M. L. Dugas, pág. 243.—Evolución de las ideas pedagógicas, por el Dr. Sanjin Carlos Rossi, pág. 249.

### ENCICLOPEDIA

Empirismo y lógica, por M. I. Mayor, página 255.—La ópera española en el siglo XVII, por D. José Subirá, pág. 260.

### INSTITUCIÓN

Notas de excursiones (continuación), por don José M.<sup>a</sup> Giner y D. José Ontañón, pág. 265.—Obras Completas de D. F. Giner de los Ríos, pág. 267.—Libros recibidos, pág. 268.

## PEDAGOGÍA

### LOS PROBLEMAS DE LA ESCUELA

por D.<sup>a</sup> María Sánchez-Arbós,

Directora del grupo escolar "Francisco Giner",  
de Madrid.

#### XI.—EL PROGRAMA EN LA ESCUELA RURAL

Nada me parece más útil y beneficioso que conversar con los maestros de los pueblos. En las escuelitas tan solas, tan abandonadas, donde han pasado años y años sabiendo poco o nada de lo que pasa por el mundo; maestros que llevan 16, 18, 20 y más años en un pueblo de 50 ó 100 vecinos, pueblos metidos en montañas, de caminos empinados y pedregosos, pueblos de gentes amargadas de la vida, desconfiadas de lo bueno que les pueda llegar, embrutecidas

por el mal trato social que llevan desde que vinieron al mundo, gentes llenas de temores, aferradas a extraños tradicionalismos, fanáticas en extremo, a causa de su ignorancia... ¿El paisaje? El paisaje espléndido, fuerte, bravío como en opuesto contraste a estas gentes malhumoradas; pero acerca del paisaje me ocurre pensar muchas veces en una graciosa ocurrencia de una compañera mía de estudios. Para admirar y disfrutar del paisaje de estos lugares, haría falta a la entrada del pueblo un letrero que nos dijera: *pueblo desalquilado*. Este verano he visitado unos cuantos pueblos (10 ó 12) metidos en las montañas. Me parece que me han enseñado más que la visita a las escuelas francesas y belgas, porque, como dice Baroja, mejor conoce uno su país dentro de él que por el juicio que los extraños formulen.

Con varios de los maestros de estos alejados pueblecitos he tenido mis conversaciones. Me han preguntado mil cosas que aquí damos por viejas, me han expuesto los inconvenientes que hallan para todo; están ansiosos de que se les diga y se les enseñe algo mejor, y reconocen claramente su retraso y su anquilosamiento. 23 años en un pueblecito del Alto Aragón, sin carretera ni camino vecinal, incomunicados totalmente durante 5 ó 6 meses de invierno, que permanece nevado; pueblo donde durante 23 años la maestra (la escuela es mixta) no ha recibido más que una visita de un inspector que, por tener prisa, estuvo solamente allí de pasada...

Y bien, pensaba yo, ¿qué le podremos pedir a esta maestra? Claro está que si esta

maestra hubiera sido un espíritu excepcional de sacrificio y de inteligencia, en 23 años de labor en un pueblo como éste lo hubiera transformado de arriba a abajo y hoy el pueblo entero sería una creación hecha a su imagen y semejanza; pero, ¿es que abundan mucho estos espíritus excepcionales? ¿Es que este espíritu excepcional en un principio se hubiera mantenido frente a todas las dificultades que allí encontraba? No, no podemos pedir cosas excepcionales, debemos contentarnos con medianías, y aun así veremos poco a poco el mérito que supone no bajar de nuestro nivel. Un maestro joven metido en uno de tantos pueblecitos como este de que hablamos, o se acomoda forzosamente al pueblo, buscando a la vida el lado cómodo, que, claro está, es el más fácil, o lo abandona para renegar eternamente de su escuela.

Una de las mayores preocupaciones de estos maestros tan abandonados es la del programa. Se creen en la obligación de intercalar en él todas las materias de la legislación y con una extensión que les ofrece cualquier programa de éstos redactado por profesionales, y que son la desdicha de las escuelas, porque los maestros, aislados por una parte y temerosos de hacerlo mal, por otra, recogen con avidez todo aquello que les ahorre esfuerzo: programas, diarios, libros de asistencia, registros escolares..., matando así completamente todo el esfuerzo personal, que es lo único que podemos exigir.

La asistencia escolar en estos pueblecitos es sumamente irregular. El niño va a la escuela cuando no hay nada que hacer en el campo, y aun en pueblos más pobres, donde todos o casi todos los vecinos se remedian con una sola era para recoger el grano, faltan a la escuela sucesivamente, según a quien le toque aprovechar el usufructo. Por esto, la instrucción casi es individual, en lugar de colectiva, y las dificultades para desarrollar el programa van siendo mayores. Y, claro está, el no haber hecho el maestro el programa, y, por consiguiente, no haberlo sentido; el haberlo tomado de un grado o enciclopedia que no tiene absolutamente relación ninguna con

las necesidades de aquel pueblecito y la irregularidad de asistencia de los niños a la escuela, imposibilitan de todo punto lo que el maestro llama labor de la escuela, y comienza, por un lado, el aburrimento de los niños, y por otro, el desconsuelo del maestro y no se hace absolutamente nada. Aquel programa flamante que desde un periódico de Madrid o de otra provincia se le ha dado ya tan hecho y tan completo al maestro, no tiene más valor que el de estar cuidadosamente archivado en la carpeta, esparando la temida visita del inspector que no ha llegado nunca.

Y bien mirado, puede que sea del mal el menos este eterno archivamiento, porque no ya sólo la escuela, sino todo en la vida necesita como primera condición la de adecuación, y hay tal distancia de unos momentos a otros, que nos lleva a pensar que no hay más valiosa ciencia que la de captar las diferentes circunstancias. Estos programas redactados de antemano, no tienen idea del valor del *hacer*; no del hacer de los métodos que hoy llamamos nuevos, sino del *hacer manual*; es decir, de lo extraordinariamente importante que resulta en la vida escasa y miseriosa de estos pueblecitos el saberse valer en sus diferentes oficios. En una población, aunque no sea muy grande, se halla en seguida quien arregle una puerta, o afile un cuchillo, o ponga medias suelas a unos zapatos; pero en rincones de pueblecitos, que tantos hay en nuestro país, no se halla nada de esto, y los hombres tienen necesidad de aprender a servirse a sí mismos. Claro está que se medirá que la necesidad obliga a estas gentes a hacerse sus cosas sin que nadie se lo enseñe, y cierto que así es, pero, ¡qué mal se hacen!, ¡cómo se le cae a uno el alma cuando observa que sobrando a las gentes *habilidad*, falta en absoluto toda clara orientación! El enseñar a las gentes a hacer las cosas bien y con el menor gasto y esfuerzo sería un formidable equilibrio en la economía nacional.

Y a estas gentes de los pueblos, tan retraídas y tan desconfiadas, se les conquista mucho antes por una realidad práctica que por un bello discurso.

Un maestro habilidoso que ha sabido aprovechar una pequeña cascada para instalar la luz eléctrica, que ha dibujado una valla especial para cercar el huerto, que ha inventado un nudo especial para atar el borrico o ha puesto unas clavijas para atravesar un paso difícil, o la maestra que sabe transformar la ropa vieja del padre para los pequeños, o que ha cambiado, para mejorarlo, el procedimiento para hacer el queso (todos estos ejemplos vistos y vividos), se adueña totalmente de las gentes del pueblo y las conquista para cosas más elevadas.

Esa condición inherente en los niños de adivinar la superioridad o inferioridad del maestro para comportarse de una u otra manera, existe lo mismo en las gentes un poco escarmentadas de estos pueblitos, y como el realismo de la vida se impone con tan dura expresión en la vida de estos pueblos, hay que acudir antes que nada en la escuela a la cosa manual. El maestro tiene que ser habilidoso o enseñar a que lo sean los niños, y digo enseñar, porque forzoso es comprender que podemos llegar a enseñar a los demás lo que nosotros no sepamos. El programa, que será mínimo en estas escuelas, se habrá de redactar exclusivamente a base de cuestiones prácticas, dando un especial valor al trabajo manual, esforzándose el maestro cada vez más en que los niños aprendan a valerse en todos los momentos de su vida y conquistando y atrayendo a la población rural por un *continuo hacer*, que poco a poco será un esforzado *enmendar* en la rutina e inutilidad en que se desenvuelven estos abandonados pueblitos.

## LA TIMIDEZ (1)

por L. Dugas

### *La timidez física.*

La simpatía es una necesidad y un instinto, o mejor dicho, un instinto que responde a una necesidad. Esta es la necesidad

que sentimos de ponernos psicológicamente al unísono con los demás, de concordar nuestros sentimientos con los suyos, de tomar parte en sus emociones y hacerles participar en las nuestras; es el instinto o impulso que nos incita a imitar y merced al cual imitamos los actos, los ademanes y los gestos de los demás, penetrando así en sus sentimientos, en virtud de la relación constante, necesaria, que existe entre un sentimiento y su expresión. La necesidad de simpatía se experimenta siempre y universalmente; pero no siempre se puede satisfacer, porque unas veces se tiene y otras no el instinto de imitación, que está al servicio de esta necesidad. No podemos simpatizar con otras personas, por mucho deseo que tengamos de ello, si no sabemos responder a sus actos expresivos, es decir, a los que exteriorizan sus sentimientos. Cuando deja de establecerse así la simpatía entre dos personas, por la imposibilidad en que se encuentran—o solamente una de ellas—de concertar sus actitudes, sus palabras o sus gestos, se produce una situación de malestar, de molestia; esto es la timidez. La timidez es, pues, una necesidad de simpatía frustrada; el sentimiento agudo de la imposibilidad de comunicación entre las almas; la desconfianza de sí mismo y de los demás, que resulta de este sentimiento; el temor a que se nos juzgue mal y a juzgar mal a aquellos en cuyo interior no hemos podido penetrar y para los que somos impenetrables; el sufrimiento de no poder abrir nuestro corazón y de ver cerrado nuestro acceso a otros corazones, hacia los cuales nos sentimos inclinados irremediabilmente por un impulso de simpatía.

Pero la timidez no queda así suficientemente definida. Ya hemos indicado el género de sentimientos a que pertenece. Queda por señalar su diferenciación específica.

La palabra timidez (*timor*) quiere decir temor; pero designa un temor de naturaleza especial: el que se experimenta en relación con las personas, no con las cosas, y aun no respecto de todas las personas, sino precisamente de aquellas personas a las que no hay motivo para temer, de las que sabemos que no son malévolas

(1) De *L'Education*, número correspondiente a enero de 1934.

ni hostiles, que juzgamos, por lo menos, inofensivas y de cuya indulgencia y bondad estamos seguros en muchos casos. ¿Qué género de temor paradójico es éste y cuál es su objeto?

Se trata de un miedo enteramente moral, que no tiene nada de común con el que inspira una persona brutal, violenta, de la que tendríamos que defendernos. Este miedo solamente se despierta en nosotros frente a las personas a las cuales no queremos desagradar y cuya simpatía deseamos conquistar. Es una susceptibilidad particular, un temor (si no por completo imaginario, al menos aumentado por la imaginación) a disgustarlas, a defraudar lo que esperan de nosotros o a sentirnos molestos ante ellas. Este carácter sentimental de la timidez es tan esencial, que la timidez deja de existir tan pronto como lo pierde.

Para curarse de la timidez con respecto a una persona basta cambiar de sentimiento hacia ella; sentir indiferencia, aversión o desdén por tal persona. Se pasa entonces de un temor respetuoso a una actitud de desafío, de bravata, de insolencia altiva. No es raro que un niño se muestre a la vez descarado y tímido: descarado con los que no le intimidan, y tanto más descarado cuanto más tímido y reservado sea con los demás. La razón de ello es que ha cobrado aversión a los primeros, que la opinión de éstos le tiene sin cuidado y que hasta no le desagrada que piensen mal de él.

La timidez es, pues, el temor, más o menos mezclado con respeto, que inspiran, exclusivamente, las personas cuya simpatía queremos despertar. Y nótese que digo la simpatía y no el afecto, ya que la timidez no supone afecto, puesto que la experimentamos respecto de personas que nos son indiferentes; pero puede ir unida al afecto, y entonces es mayor, como también puede impedir que nazca el afecto. En realidad, es únicamente, o ante todo, una necesidad de simpatía que no encuentra satisfacción.

Si la dificultad de concertar nuestros sentimientos con los ajenos tiene por causa la

dificultad de imitar o de producir los movimientos con que aquéllos se expresan, puede decirse, de un modo general, que la timidez debe su origen a la torpeza.

La torpeza es la incapacidad para dirigir adecuadamente los movimientos propios; es una alteración de la voluntad. Esta comprende, a la vez, el poder de impulso y el de inhibición; la facultad de hacer y la de no hacer, la capacidad para realizar unos actos y para impedir la realización de otros. Podríamos decir que la *voluntad* es, al mismo tiempo *voluntad*. Esa enfermedad de la voluntad que se llama la torpeza comprende, pues, también una parálisis de la voluntad, una incapacidad para hacer lo que se quiere; en una palabra, la *abulia*, y al mismo tiempo, un alocamiento, una agitación del querer, una realización de actos intempestivos, una imposibilidad de contener los movimientos que no querríamos hacer; en una palabra, la *hiperbulia*.

El tímido por *abulia* es el atacado de inhibición, el que no puede pronunciar palabra, ni siquiera para dar los buenos días; el que no puede hacer un gesto, ni siquiera el sencillísimo de saludar. El tímido por *hiperbulia* es el que no puede contener sus *tics* o movimientos nerviosos: guiños, gestos, etc. Es de notar que todos los actos en que se refleja la torpeza del tímido, lo mismo los que no puede realizar que los que no puede menos de realizar, tienen un carácter común, el de reclamar un esfuerzo de atención voluntaria. El tímido no es torpe en los actos que realiza espontáneamente y sin reflexionar; lo es cuando piensa en lo que hace, cuando pone atención en ello, como cuando tiene que realizar actos que se le ordenan o que ha de recordar, o bien cuando ha de abstenerse de realizar actos que le están vedados. Su torpeza es, pues, especial; está limitada a los actos propiamente voluntarios.

Su atención es una traba para sus movimientos. La conciencia que tiene de su torpeza agrava su caso: tartamudea, balbucea, habla demasiado alto o demasiado bajo; corre o bien arrastra los pies,

en lugar de andar; deja caer lo que tiene en las manos, o, por el contrario, lo empuña nerviosamente. Podemos llamar *parabulia* esta actividad desordenada, que se produce en contra de nuestra voluntad.

En resumen: el tímido no hace lo que quiere: hace justamente lo que no quiere, o hace todo al revés. Es *abúlico*, *hiperbúlico* o *parabúlico*. Estas tres anomalías reunidas constituyen una verdadera locura del querer, locura momentánea, que se produce por crisis o por accesos, y que la palabra *alocamiento* traduce perfectamente. La timidez, como la cólera, como todas las emociones, es un desorden de la sensibilidad, una "falla" del instinto. El tímido pierde la cabeza; ya no acierta a querer en cuanto trata de concertar sus actos y sus sentimientos con los actos y los sentimientos de los demás. En esta abulia, claramente circunscrita y muy especial, es en lo que estriba, a nuestro juicio, su timidez.

Pero, ¿cómo se produce ésta y por qué causas? Para descubrirlo, observemos no sólo con qué personas, sino también en relación con qué actos es tímido y torpe un niño. Lo es, sobre todo, por no decir exclusivamente, frente a personas desconocidas, en circunstancias extraordinarias y para actos insólitos. Lo es también, sin duda, con personas conocidas, como, por ejemplo, sus padres; pero es porque no alcanza a comprender el carácter de éstos, que le parece lleno de misterios inquietantes, insondables, y porque tiene la convicción de que está cerrado para ellos, como ellos lo están para él. La excepción no lo es, pues, más que aparentemente, y viene a confirmar la regla: el niño, entre sus allegados, ve desconocidos. Notemos, además, que la timidez aparece en el niño en el momento preciso en que pasa de la fase instintiva a la fase voluntaria. Relacionemos ahora todos estos hechos: la timidez coincide con la aparición de la voluntad y se produce, frente a personas desconocidas, cuando se trata de actos inusitados. Se ve inmediatamente que, en este caso, el niño no puede ponerse a unísono con los adultos, porque no comprende el

carácter de éstos, no penetra en sus sentimientos y se encuentra desprevenido ante la novedad de las circunstancias que se apoderan de su imaginación, la desconciertan y la perturban.

El niño, en sus primeros años, no es tímido, porque procede bajo la inspiración del instinto; se hace tímido en cuanto comienza a actuar la voluntad, porque a ésta se le presentan problemas que no puede o cree que no puede resolver. Mme. Guizot analiza muy bien todo esto, explicando que la timidez es una voluntad incapaz de dominarse, de hacer otra cosa que lo que le place. Ahora bien, la voluntad sufre una coacción en cuanto no se sigue su inspiración propia, en cuanto se obedece a una orden venida de fuera. ¿Cómo se explica, por ejemplo, que un niño nos aturda con su canto cuando cree que no le oímos y no pueda emitir un sonido si sabe que lo escuchamos o si le pedimos que cante?

"Cantaba porque tenía ganas de cantar, porque le impulsaban a hacerlo la alegría de su corazón y las ideas que tenía en la cabeza. Pero si le pedís que cante, ya es otra cosa: habéis desviado sus ideas; en lugar del motivo que había en él, que venía de él, habéis querido poner otro que viene de vosotros, al cual no sabe obedecer y que está, por decirlo así, sin comunicación con sus órganos... No siente dentro de sí el movimiento que lo incita a cantar y no sabe cómo hacer para pasarse sin él."

Se le llama tímido, se dice de él que es un *emprunté* (prestado). La expresión parece extraña; pero si reflexionamos un poco, veremos que está llena de sentido. Cuando, en lugar de motivos propios o personales, tenemos motivos *prestados* para obrar, es que hemos perdido todos los recursos, todos los medios de acción; por lo menos, estamos persuadidos de ello, y esta persuasión equivale a la realidad. Desde el momento en que un acto que íbamos a realizar, por impulso propio y con placer, se nos impone, o simplemente se nos pide, ya no encontramos ningún placer en él, y hasta llegamos a no poder realizarlo;

por lo menos, no podemos realizarlo tan bien. La voluntad, influída por la mirada de otra persona, se contrae, se pone rígida, se hace impotente. La timidez es esta parálisis que se apodera del querer, siempre que éste va movido por un impulso extraño y no sigue su movimiento propio. El instinto de imitación nos lleva, sin duda, a reproducir los actos de otros, y con ello, a entrar en sus sentimientos; pero si se pone, en lugar de dicho instinto, la voluntad, y ésta no ha adquirido aún, por el hábito, la espontaneidad y la seguridad del instinto, dejará de establecerse la simpatía y aparecerá la timidez. Evoquemos, en lugar de dos instrumentos acordes, un instrumento desafinado, desentonado: este instrumento es la imagen de la voluntad desamparada o timidez.

“Nuestras acciones derivan su gracia—dice Mme. Guizot—de su fidelidad para representar nuestras disposiciones interiores... Toda acción que no nos es ordenada por un sentimiento real carece de dirección en nosotros; no sabemos de qué manera llevarla a cabo. De aquí el apuro que nos causa. No hay mayor apuro que el de un niño a quien se exige un acto de cortesía, y cuando se decide a ello, lo hace con una especie de vergüenza por verse obligado a una acción que no tiene relación alguna con los motivos que la determinan. El apuro es el mismo para una muchacha a quien las miradas de la gente imponen una actitud de reserva a la que no está acostumbrada... Ninguna de las posturas que adopta tiene otro objeto que el de evitar otra que carece de naturalidad, porque carece de motivo. Se da cuenta de esta falta de naturalidad y de la torpeza que produce en él; torpeza que aumenta con su ansiedad.”

“Esta misma torpeza se manifiesta siempre que no sabemos hacer nuestros los motivos de nuestros actos y de nuestras palabras; siempre que lo que decimos y lo que hacemos no es la representación de un movimiento existente en nosotros.”

Lo que Mme. Guizot llama “disposición interior”, “sentimiento real” o “movimiento propio” es lo que se llama ge-

neralmente “primer impulso”, del cual se dice que es el mejor y que es el único posible para el tímido. El niño, en efecto, no es tímido mientras sigue su primer impulso; se hace tímido en cuanto no puede seguirlo y se le ordena un acto que no procede de aquél.

¿Cuál debe ser, en vista de esto, el tratamiento de la timidez? Se trata de sustituir la voluntad instintiva, la de los “primeros impulsos”, por la voluntad verdadera o propiamente dicha, que consiste en no obrar únicamente bajo el impulso del momento. Es preciso que los niños conozcan otros motivos determinantes que su gusto o su deseo, y puedan tener otra razón que su gusto para realizar un acto. De otra suerte, les será imposible someterse a la imposición de las conveniencias, como también “conservar alguna gracia y alguna libertad en los actos que no sean producto de un impulso irreflexivo o de un movimiento de hábito.”

Pero, es posible esta sustitución del instinto por la voluntad? Desde luego, es un paso difícil de salvar. Hay que triunfar de la resistencia del niño, que, naturalmente, huye del acto voluntario, y, a veces, se niega sistemáticamente a él. Pero no huye de él sino porque lo juzga imposible. Hay que hacerle sentir, ante todo, que el esfuerzo que se le pide no es superior a sus fuerzas. El niño realiza por sí mismo todos los actos de los cuales tiene una idea; se trata, pues, de darle la idea de actos nuevos que puede realizar, que están a su alcance, e infundirle el deseo de ejecutarlos. El niño tímido pasa por torpe; pero lo es exclusivamente porque cree serlo, por autosugestión. Hay que oponer a esta autosugestión otra contraria, para que adquiriera confianza en sí mismo. Naturalmente, no se exigirá de él sino aquello que pueda hacer. A veces, sin querer, no se procede así: no nos damos cuenta de que su repugnancia invencible por un acto determinado puede obedecer a una incapacidad real para llevarlo a cabo. Así, el tímido es muchas veces un lento: es lento para concebir, lento para obrar. Hay que dejarle tiempo para que se acos-

tumbre a la idea del acto que hay que realizar, tiempo para ensayarlo, para tantear, para ejecutar el acto a su manera, a su ritmo, a su paso. Se quiere que obedezca inmediatamente, a la primera palabra. ¡Mal método! El ataque precipitado produce aquí una reacción de timidez, una sublección de la voluntad. Es preciso dejar a esta voluntad el tiempo necesario para formarse.

Pero no sólo tenemos que abstenernos de exigir la obediencia inmediata; ni siquiera hemos de pedir que se nos obedezca, en el sentido propio de la palabra. Pretendemos sustituir la voluntad del tímido por la nuestra, y para esto, se necesita que adopte nuestra voluntad, que la haga suya, porque él no obra (y por hipótesis no puede obrar) más que por su propio movimiento. No se ha estudiado bastante dónde reside, para él, la dificultad de la acción voluntaria: no está en ejecutarla, sino en quererla, en tomar su iniciativa. Evidentemente, nada hay de ejecución material más fácil que los actos de cortesía que se exigen a un niño sin resultado, como, por ejemplo, decir: *señor, señora*. Sin embargo, estos actos le cuestan mucho esfuerzo, porque no encuentra dentro de sí la razón para realizarlos. Necesita un esfuerzo verdaderamente heroico para obligar a su voluntad a que haga aquello para lo cual no se siente naturalmente inclinada. ¿Cómo llegar a este esfuerzo? ¿Cómo se producirá en él la idea del acto de voluntad? Esto es lo que cuesta trabajo concebir si, por amor propio, no está interesado en hacer lo que no le atrae; si no encuentra bueno, digno de él, hacer un esfuerzo, dominarse. Pues bien; esto es precisamente lo que importa. Lo que se trata de obtener del tímido es la decisión primera, el *primum movens*, el impulso inicial, la iniciativa del querer. Conseguido esto, lo demás viene por sí solo, puesto que el acto en sí es fácil: el tímido sabe y puede realizarlo, con la única condición de que consienta en él, de que lo quiera.

Ahora bien; el tímido es un abúlico. ¿Cómo conducirlo a querer? ¿Cómo poner en marcha su voluntad? Para ello se

estimulará su emulación. Se le dará el ejemplo, se le hará ver el de otros niños; en una palabra, se recurrirá a la imitación, a la simpatía. Habrá, después, que robustecer su voluntad vacilante, fomentarla, sostenerla. Pero el primer punto, el punto capital, es obtener de ella una única cosa, muy sencilla en apariencia; pero, en realidad, la más difícil: que consienta en actuar.

La voluntad, una vez nacida, se desarrollará sin trabas y no encontrará ya obstáculos que no pueda superar. ¿A quién no le ha ocurrido; como dice Mme. Guizot, intentar veinte veces en vano lanzarse desde lo alto de una escalera o saltar por encima de una cuerda colocada un poco alta? Se levanta un pie para saltar; pero parece que el otro no puede despegarse del suelo. Ocurre esto porque se tiene que hacer lo que no se ha hecho nunca: producir un esfuerzo del cual no se sabe si se será capaz. Una vez realizado este esfuerzo, se acabó la vacilación. Se sabe ya cómo hacerlo y se repite cien veces el mismo salto, que al principio parecía tan difícil.

“Lo mismo puede ocurrir al niño tímido, que tanto trabajo cuesta poner en movimiento. Si su voluntad, excitada por la vuestra, ha adquirido la fuerza suficiente para suplir en él el movimiento natural, ya no se detendrá...” Pero antes de que llegue a ello, “su inmovilidad ante vosotros, sus ojos, fijos y bajos, todo indica el combate interior que en él se desarrolla: ese pie que se levanta y vuelve a caer, esa voluntad que intenta y no puede determinar un movimiento, que el hábito aun no ha hecho fácil”, y veréis cómo aparece en todas sus cosas esa incapacidad para obrar por sí mismo tan pronto como se encuentre en una situación nueva y no acostumbrada.”

No se trata, pues, sino de *disparar* su voluntad, de hacerle dar el primer paso. La timidez se desvanece como por encanto. ¿Es que está definitivamente dominada, vencida? No; no lo estará sino cuando se halle sometida a una disciplina, si se adapta y somete a las leyes del hábito. La segu-

ridad del querer, cuando no es natural, pertenece únicamente a quien sustituye el instinto innato por un instinto adquirido. El tímido no vencerá nunca una naturaleza que repugne la adquisición de hábitos. Observemos de paso que Rousseau, aquel tímido tan grande, es el detractor sistemático del hábito, con lo que deja al descubierto su temperamento, sus tendencias constitucionales y también su incurable flaqueza de voluntad.

Pero, se nos dirá, para contraer hábitos, hace falta querer, y si el hábito necesita de la voluntad para nacer, no puede ser una condición de la voluntad, un medio de llegar a ella. A esto respondo que hay muchas clases de voluntades y de hábitos. La voluntad del tímido es, por definición, tenebrosa, llena de ansiedad, insegura de sí misma; no llega a vencerse y a adquirir firmeza más que ejercitándose y a fuerza de ejercitarse. Así conseguirá, mediante el hábito, el dominio de sí misma, que la naturaleza le niega. Por otro lado, en el origen del hábito que crea el querer, no hay que suponer siempre un acto de voluntad. Nos encontramos, a veces, con un hábito adquirido, que no pensábamos en adquirir. Al lado de los hábitos que contraemos hoy los que recibimos o los que sufrimos, y, muy a menudo, se comienza por estos últimos. Así, el niño forma, por su educación, más hábitos que por sí mismo. Se puede lograr que realice actos que le inspiran temor; para esto se usa, en caso necesario, la coacción. Se le pone en situación de llevar a cabo tales actos y en circunstancias que le fuercen a ello: se le echa al agua para que aprenda a nadar. No hay inconveniente alguno en tratar así al tímido, para hacerle atrevido a su pesar. El tímido querría vivir apartado, aislarse. Pues bien, no se debe permitir que lo haga; se le obligará a mezclarse con otros niños y a hacer vida de relación: llegará a adquirir el hábito de conducirse correctamente; se despojará de su hosquedad, de sus actitudes hurañas; aprenderá a decir "Buenos días", "Gracias", esas palabras tan difíciles para los niños vergonzosos, que las balbucean o sólo pronuncian con rubor.

Se ha indicado también como tratamiento general de la timidez los ejercicios gimnásticos, los deportes y, en general, todos los hábitos que dan al cuerpo flexibilidad, naturalidad y gracia. Nos parece excelente la idea, siempre que con ello no encuentre el tímido una ocasión de comprobar su torpeza, lo cual agravaría su caso.

Pero, como hemos dicho, hay la timidez concentrada, que es una abulia, y la timidez explosiva, impulsiva o atolondrada, que es una parabulia. El tímido abúlico necesita el látigo: hay que estimularlo, enseñarlo a querer. El tímido parabólico necesita el freno: tiene que aprender a reprimir sus movimientos, a no dejar paso a la idea inoportuna que le pasa por el espíritu, a "contenerse dentro de cierta reserva."

"La reserva es el preservativo contra la timidez y contra el aturdimiento (más bien deberíamos decir la timidez aturdida). Un niño reservado rara vez es tímido; acostumbrado a conducirse siguiendo la dirección de motivos razonados, nunca se ve dominado por sus movimientos hasta el punto de hacer que sus actos dependan enteramente de ellos". Conforme se hace más reservado, se va haciendo menos torpe. "Sus movimientos moderados por la razón se encuentran más fácilmente de acuerdo con su situación y conservan en ella una acción más libre y más fácil" (1).

El niño aturdido, que en cualquier momento pierde la noción de lo que debe hacer y es objeto de advertencias y regaños, por ello se convierte en tímido, porque alquiere la conciencia de su aturdimiento, de las reconvenciones que le propociona. Un niño que sabe conducirse bien y contenerse, que no comete torpezas, no tiene motivos para ser tímido, y en efecto, no lo es.

El tratamiento de la timidez consiste, pues, en formar, en robustecer y en contener la voluntad. Pero como la voluntad implica inteligencia (*ignoti nulla voluntas*) y como, por otra parte, se ejerce o deja de ejercerse en la esfera de las ideas lo mismo que en la de los actos, hay que im-

(1) Mme. Guizot: *Lettres de famille sur l'éducation*, carta XXXIX.



putar la timidez a la inteligencia lo mismo que a la voluntad y definirla como una alteración mental, un confusión de ideas, al mismo tiempo que como una perturbación motriz, una defectuosa coordinación de los actos. Considerémosla desde este punto de vista. ¿No es, ante todo, y en su origen, una alteración de la inteligencia? Somos tímidos solamente porque creemos serlo.

La timidez es, pues, una idea falsa, que se nos "mete en la cabeza". Pero, ¿cómo desalojarla del espíritu, una vez que ha entrado en él? Habría que demostrar al tímido que no lo es, cuando precisamente tiene, en su sentimiento, la prueba de lo contrario. Lejos de curarse de su mal analizándolo, no hace más que agravarlo, por la conciencia que tiene de él. La timidez es una estupidez, que se conoce a sí misma, que se juzga y que llega a no tener remedio por el hecho mismo de conocerse.

Para comprender tan extraña anomalía, hay que tener en cuenta lo que se ha dicho del funcionamiento de la voluntad. Querer es obrar en virtud de una disposición interior, de un movimiento propio, que no puede provenir más que del instinto o del hábito. Ahora bien; en el caso de la timidez, no existe este movimiento, puesto que se trata de realizar actos de los que no se tiene hábito y hacia los cuales no hay inclinación natural alguna. La timidez es, pues, la voluntad consciente, sin las fuerzas inconscientes que deberían dirigirla, sostenerla y que son, exclusivamente, las que permitirían su realización. Dicho en otras palabras, es la voluntad sin asidero, sin apoyo; es querer sin poder. Para vencer la timidez, habría, pues, que desviar la atención del *querer* (que por sí mismo no puede nada y tiene el sentimiento de su impotencia) y dirigirla hacia el *poder*, que, al parecer, no existe; pero que, en realidad, está ausente, porque creemos no tenerlo y que es preciso, ante toda otra cosa, evocar, suscitar, recurriendo a la imaginación, y organizar, mediante el ejercicio repetido o el hábito. Es bien conocida la reflexión, tan justa, de La Rochefoucauld: "La timidez es un defecto que es peligroso

censurar en las personas a las que se quiere corregir de él".

No queremos decir, sin embargo, que basta ignorar la timidez para quedar libre de ella. En realidad, el tímido no lo es por falta de voluntad ni por exceso de análisis, sino porque le falta fuerza ciega, inconsciente, que constituye la eficacia del querer, a saber, el mecanismo del hábito, los reflejos de la acción: en posesión de estos reflejos viene después la confianza en sí mismo. Por lo tanto, si se puede vencer la timidez, no es de un modo directo, por un llamamiento a la razón y a la conciencia, sino indirectamente por el influjo sobre los reflejos, por la apelación a lo inconsciente. La psicología llega aquí a sus límites: lleva el análisis de la voluntad hasta el punto en que encuentra la base física en que descansa la voluntad, y entonces aparece el tratamiento de esa abulia particular que se llama timidez, tan fisiológico como psicológico y hasta esencial y propiamente fisiológico.

Así tenía que ser (podía preverse) con la timidez elemental y sencilla, que no es más que torpeza; pero vamos a ver si ocurre lo mismo con otra timidez, no ya física, sino propiamente psicológica, verdadera enfermedad mental, que engendra las complicaciones sentimentales de la timidez.

(Concluirá.)

## EVOLUCIÓN DE LAS IDEAS PEDAGÓGICAS (1)

por el Dr. Santín Carlos Rossi,

Director de Enseñanza y Presidente del Consejo de Enseñanza primaria y normal de la República Oriental del Uruguay.

### I.—Origen de la educación escolar.

Las primeras manifestaciones de "enseñanza" que es dable comprobar a los historiadores pertenecen a los pueblos orientales.

(1) De la Memoria sobre el estado de la Enseñanza primaria de la República durante los años 1930, 1931 y 1932. (Montevideo, 1933.)

tales—chinos, hebreos, indios—, y consistían en que ciertos miembros de las asociaciones humanas enseñaban a los niños de las nuevas generaciones las prácticas principales que ejercían los adultos: la guerra y la religión. Así, los guerreros más diestros preparaban a los niños en la práctica de las armas, y los sacerdotes los iniciaban en las prácticas del culto a los dioses respectivos. Esas eran, por otra parte, las únicas actividades humanas que requerían aprendizaje en aquellas sociedades primitivas, pues las restantes, que se referían a la satisfacción de las necesidades orgánicas—alimentación, defensa contra la intemperie, asociación rudimentaria, etc.—las aprendían directamente las nuevas generaciones por imitación o experiencia propia.

A medida que las actividades humanas se fueron haciendo más complejas, por el desarrollo de la civilización, que fué modificando aún el modo de satisfacer las exigencias orgánicas del hombre, la esfera de las prácticas adultas que tenían que ser “enseñadas” previamente a los niños fué aumentando, hasta que la misma necesidad de enseñar determinó una actividad especial, que se cumplía primero individualmente y luego, por economía de esfuerzos, colectivamente; aparecieron así los “maestros” y las “escuelas”, que tenían por objetivo especial capacitar a los niños en prácticas y conocimientos de adultos que tendrían que aplicar antes de que tuvieran ocasión de adquirirlos directamente, como lo hacían con la satisfacción de sus exigencias orgánicas. La educación de los niños tenía ya así, en los albores de la civilización humana, dos fuentes o modos de adquisición: la *experiencia propia*, adquirida directamente por el niño, y la *experiencia de los adultos de las generaciones anteriores*, o *experiencia ajena, transmitida* por los maestros en las escuelas. La educación escolar, pues, puede concebirse y definirse como *una anticipación de experiencia ajena, ofrecida a las nuevas generaciones, de los usos, costumbres y técnicas que las generaciones anteriores han ido introduciendo en la manera de vivir del hombre.*

En cuanto al contenido de esa experiencia ajena y a la forma de transmitirla, no podían ser otras que la que caracterizaba a cada pueblo en cada época, y así, a medida que se iban diferenciando los pueblos y las épocas a lo largo de la historia de la civilización humana, iba también modificándose paralelamente el concepto de la educación escolar, siempre en el sentido de la ampliación, pues el progreso obligaba a los adultos a aumentar, generación tras generación, la anticipación de experiencias a sus niños, so pena de exponerlos al sufrimiento y al retroceso en las facultades de vida que iba conquistando la Humanidad.

## 2.—*Características de la educación escolar primitiva.*

Desde su origen, la educación escolar—y seguiré manteniendo este adjetivo para clasificar con él a la enseñanza de experiencia “ajena”, sin que se olvide que la experiencia “propia” es también educación—adquiere dos características que forman parte inherente y fatal de su propia razón de ser: en primer término, se limita a transmitir aquella experiencia (ahora le llamaremos “conocimientos”) que el niño no puede adquirir por sí solo—, y en segundo término, refleja el concepto que los adultos que enseñan tienen de la vida y de la civilización que integran, concepto que se simboliza en el término genérico de “filosofía”. De manera que cada pueblo y cada época amoldó su educación a su filosofía.

Esto permite señalar épocas y características perfectamente diferenciadas en la evolución de las ideas pedagógicas, atendiendo a las dos fases de la educación: al contenido o programa de la enseñanza y a la orientación y tendencia de la misma, ésta última deducida de la metafísica, la sociología y la psicología e influyendo la educación en dos sentidos, la finalidad y el método.

## 3.—*El “animismo” en Filosofía y el “dogma” en Educación.*

Así, la doctrina filosófica o metafísica que predominó en el pensamiento humano

desde los albores de la civilización hasta el Renacimiento, sin excluir el maravilloso florecimiento de la Filosofía de la Grecia antigua, preconizaba que el alma humana traía preformadas las ideas, y que para depurarlas y darles conciencia clara sólo se necesitaba ejercitarlas por el lenguaje. Esas ideas eran las mismas para todos los humanos, y, por consiguiente, la ciencia o conocimiento se limitaba a transmitir verbalmente al niño las ideas del adulto que lo educaba, sin perjuicio de la información de las técnicas, usos y costumbres correspondientes como contenido y que variaban en cada ambiente según la civilización reinante.

“Con pequeñas variaciones doctrinarias dicen Lorenzo Filho y Bunge—; esa concepción del conocimiento y del espíritu subsistió por toda la Edad Media, y siglos después. Era general la idea de que la niñez trajese desde su nacimiento todas las funciones mentales del adulto y que todas las inteligencias fuesen inicialmente idénticas. Era natural que la enseñanza sólo tuviera una forma, la verbal, y un solo método, el de la autoridad... Era la pasividad absoluta del alumno, el *magister dixit*. En un principio, la creencia absoluta en la idea pura: quien conoce la virtud, la practica.” “Más tarde, poco a poco, el propósito de una finalidad moral y la tendencia a preparar individuos para los torneos de la retórica y la didáctica”... “Todo escolar de la Edad Media, desde los Alcuino a los Pico de la Mirándola, debía ser sólo un memorizador. Con tal materia prima, y con maestros que no habían aprendido de la cultura antigua mucho más que sus formas externas, se concibe el espectáculo doloroso que ofrecían las escuelas de la época. Más que escuelas, parecían cárceles de trabajos forzados, y el lema de su pedagogía era: la letra con sangre entra”.

#### 4.—La filosofía “ideo-sensorial” y la educación “intuitiva”

Así hasta el Renacimiento. Pero al advenir esta época—que marca en la Historia de la civilización más que un “renacimien-

to” una verdadera creación, a pesar de que la base del impulso de progreso fué la edición de las obras greco-latinas, hecha posible por la invención de la imprenta, y que actualizaron las más eficaces “experiencias” antiguas—, se produjo una reacción vigorosa en la ciencia pedagógica. Los nuevos pensadores empezaron a discutir las ideas dogmáticas.

Galileo combate la doctrina de las ideas innatas; Bacon advierte que no puede modificarse a la naturaleza, sino interpretársela, y “que no se la domina sino obedeciéndola”; Locke demuestra que la inteligencia no es creadora y “que no hay nada en el intelecto que anteriormente no estuviera en los sentidos”, y, por fin, Condillac sostiene que la primera etapa de toda adquisición de la inteligencia es una *sensación*. Todo esto tiene aplicación inmediata a la educación, que, por otra parte, era objeto de crudos ataques por pensadores y publicistas no especialistas en educación, como Rabelais y Montaigne, y hasta algún pedagogo renovador, como el checo Comenius (1591-1671), autor de una obra muy elogiada por los pedagogos modernos, la *Didáctica Magna*, cuya tendencia está resumida en su célebre interpelación:

“¿Por qué en lugar de libros muertos no abrimos ese libro viviente que es la Naturaleza?” Y Montaigne, por su parte, había dicho: “conviene que de vez en cuando se callen los maestros, para que hablen los niños”.

Todas esas ideas de crítica y renovación se concretaron en un nuevo sistema de enseñanza, el método “intuitivo” de Pestalozzi (1746-1829), que fué más afortunado que Comenio en sus ataques a la enseñanza dogmática, acaso por encontrar el ambiente preparado por las nuevas filosofías y la divulgación de las menos “animistas” de las antiguas.

Se sabe que el éxito de las doctrinas del gran pedagogo suizo, verdadero precursor de la educación de nuestros días, se debe principalmente a su concepto de la “intuición”. La intuición de Pestalozzi tiene un significado distinto de la intuición metafísica de los griegos. En Plotino, por ejem-

plo, la intuición equivale a "inducción": es una especie de presentimiento, de adivinación, de instinto, de idea no formada lógicamente que nos ilumina bruscamente sobre las cosas como una revelación... En Pestalozzi la intuición equivale a "interrogación de la realidad por medio de la observación directa", y al aplicarla a la educación escolar lo que hace en realidad es introducir en la adquisición de la experiencia ajena el método natural por medio del cual adquirimos experiencia propia, y que no es otro que el de nuestros sentidos *interrogando*, nuestra sensibilidad diferencial *clasificando*, nuestra memoria *comparando* y nuestro raciocinio *asimilando* el significado de las cosas y de los fenómenos. Sobre esa base fundamental y perfectamente natural, Pestalozzi formuló un sistema pedagógico completo, que, según su apologeta Mohr, puede ser reducido a los doce postulados siguientes:

1.º—La intuición es el fundamento de la instrucción;

2.º—La intuición es sencilla y fácil en la infancia, por la extraordinaria actividad de su vida imaginativa y emotiva;

3.º—El lenguaje debe relacionarse con la intuición;

4.º—El momento del aprendizaje no es el de la crítica y el del raciocinio;

5.º—En cada rama de la enseñanza se debe empezar por los elementos más simples y seguir gradualmente el desenvolvimiento de la infancia, esto es, en series psicológicamente encadenadas;

6.º—Se debe insistir por mucho tiempo en cada parte de la enseñanza para que la niñez la adquiera a la perfección;

7.º—La enseñanza debe seguir un orden de desarrollo natural, no de exposición sintética;

8.º—La individualidad del niño es sagrada;

9.º—El objeto principal de la enseñanza elemental no es el de dar conocimientos, sino el de desarrollar y aumentar las fuerzas latentes de la inteligencia;

10.º—Al saber debe agregarse la capacidad (o poder), al conocimiento teórico, la habilidad práctica;

11.º—Las relaciones entre los alumnos y el maestro deben cimentarse en el afecto;

12.º—La instrucción propiamente dicha debe subordinarse al fin superior de la educación."

Aunque resistidas en un principio por los dogmatistas, las nuevas ideas se impusieron desde fines del siglo XVIII para triunfar totalmente en los primeros veinte años del siglo XIX, triunfo a que no fué ajena la vigorosa acometividad del apóstol, que luchaba tenazmente por abatir los últimos baluartes del dogmatismo hasta en la edad de ochenta años.

### 5.—*La Pedagogía de Herbart, transformación "intelectualista" de la "intuición" de Pestalozzi.*

Aunque digan los biógrafos que a Pestalozzi hay que estudiarlo en Herbart, las ideas pedagógicas del fuerte pensador alemán no le son equivalentes. Con Pestalozzi y su magnífico concepto de la intuición, la Pedagogía se alejaba del método verbalista y memorista que caracterizaba la Pedagogía medieval, verdadero y permanente escollo de toda enseñanza, sin excluir la que se imparte en las mismas escuelas activas modernas, si se le da preferencia al programa o conocimiento. Porque la intuición, base de la instrucción, no es otra cosa que la sensación u observación directa de la realidad como punto de partida para la explicación del maestro o conocimiento propiamente dicho. Pestalozzi no se cansa de advertirlo. Así, hablando de la enseñanza intuitiva de la Geografía, dice en su cátedra normalista de Yverdon estas palabras, recogidas por su discípulo Luis Vuillemin:

"No lancemos al niño en el laberinto de las palabras antes de formar su espíritu en el conocimiento de la realidad. ¿Cómo hablarle de los ríos, de los océanos, de las montañas, sin hacerle observar, desde luego, el arroyo, el estanque, la colina, que se halla en las cercanías?"... Y a propósito de la Moral: "¿Cómo enseñarle las grandes palabras de caridad, deber y virtud, sin haber despertado previamente en su corazón los sentimientos morales por medio de

experiencias sacadas de la vida diaria?... Hacer de otro modo equivale a edificar sobre arena y a arrojar simiente en un campo sin labrar, pues la enseñanza tiene su raíz en el campo de la experiencia del niño”.

Herbart no mantiene ni esa orientación ni ese lenguaje. Discípulo casi directo de Pestalozzi y en principio adepto del método intuitivo, es, en realidad, el creador de otro factor pedagógico bastante alejado, si no contrario a la intuición, la “apercepción”, que es algo así como una observación surgida desde *adentro* de la inteligencia, una “percepción” que en lugar de venir de una “sensación”, viene de una *representación de sensación* evocada por ideas aprendidas, lo cual hace posible prescindir de la intuición como fundamento de la educación y conformarse con las *ideas que representan* a la sensación que se suprime. Esa “apercepción”, con su consecuencia psicológica la “representación”, es la base del sistema pedagógico de Herbart, admirablemente construido, que él mismo clasificó de “instrucción educativa”.

El sistema pedagógico de Herbart es inmenso y docto en psicología, como era su autor, está escalonado en forma rigurosa y se propone suscitar en los niños el interés, desarrollar el raciocinio y fortalecer la voluntad para la acción—todo lo cual motiva un método de enseñanza establecido sobre “pasos formales” o grados de la lección pedagógica, a saber: claridad de exposición por parte del maestro, asociación de las ideas nuevas con antiguas que ya conozca el niño, sistematización o generalización de los conocimientos y, en fin, aplicación de los mismos a la realidad en cuanto corresponda. Pero todo esto es función del maestro, y el niño *recibe* la lección, aunque en el transcurso de la misma pueda o deba colaborar en el raciocinio del maestro, *agente transmisor o provocador único*. Por eso, la pedagogía de Herbart es considerada por los pedagogos del siglo xx como el prototipo de escuela *intelectualista*, o sea, en el concepto y definición de Dewey, la que parte del *concepto* transmitido por el maestro y no de la *acción* eje-

cutada por el alumno, y es precisamente a ese tipo de enseñanza que se dirigen las críticas de los nuevos pedagogos, pues ha determinado el *programa enciclopédico y analítico*, hecho de asignaturas separadas, *transmitido por el maestro al alumno en lecciones fragmentarias* y terminando en el *examen de conocimientos* como controlador del rendimiento escolar.

#### 6.—*La Pedagogía del siglo xx.—Dewey.*

Aunque Herbart falleció en 1841, sus ideas pedagógicas reinaron en todo el siglo anterior casi sin discusión, y sólo a fines del siglo pasado y especialmente en los primeros años del presente se concretaron las críticas al sistema, partiendo unos de la Sociología, otros de la Psicología. Uno de los primeros pedagogos que se levantó contra el sistema herbartiano fué el pensador norteamericano Juan Dewey, sociólogo y psicólogo eminente, profesor de Filosofía de la Educación en la Universidad de Columbia, que inició una campaña contra la pedagogía de su tiempo en una obrita ya clásica, *La Escuela y la Sociedad*, donde se reviven los conceptos y el estilo de los grandes reformadores de la historia de la Educación. Partiendo de las nuevas filosofías, que se atienen más a la conducta y acción de los hombres que a principios teológicos, para estudiar los problemas de la inteligencia humana, “pragmatista” (a pesar de que tiene un concepto personal del pragmatismo que le ha hecho llamar “instrumentalista”, porque hace del pensamiento un instrumento para la conducta del hombre frente a la realidad), Dewey ataca el tipo de escuela que educaba a los niños de su país en términos dignos de los Comenius, los Montaigne, los Pestalozzi, sosteniendo que la enseñanza “intelectualista” no puede producir más que mentalidades parásitas, imitadoras, servilistas, incapaces de resolver las situaciones, problemáticas siempre, que la vida real y social *plantea al hombre de una democracia*.

He aquí algunas de las expresiones vigorosas y sencillas con que juzga la escuela herbartiana que acabamos de describir:

“Hace algunos años, estuve buscando por los almacenes de material de enseñanza pupitres y sillas que se adaptasen desde todos los puntos de vista—artístico, higiénico y pedagógico—a las necesidades del niño. Nos fué muy difícil encontrar lo que buscábamos, hasta que, finalmente, un proveedor, más inteligente que los demás, hizo esta observación: “Siento no tener lo que ustedes necesitan. Desean algo para que el niño pueda trabajar, y todos éstos son para que escuche”. *Esto resume la historia de la educación tradicional.* Lo mismo que el biólogo puede tomar uno o dos huesos y reconstruir el animal entero, del mismo modo, si contemplamos un momento la escuela corriente, con la fila de odiosos pupitres, colocados geométricamente, muy juntos, para que haya en el salón el menor movimiento posible, todos ellos casi del mismo tamaño, con el espacio justamente indispensable para poder colocar los libros, el papel y el lápiz, y con su mesa, sus cursos... con alguna lámina a lo sumo—nosotros podemos reconstruir la única actividad intelectual que es posible en tales lugares: *todo está hecho allí para escuchar, porque estudiar sencillamente las lecciones de un libro es solamente otro modo de escuchar; nunca la independencia de un espíritu respecto de otro.* La actitud de escuchar significa, habiando comparativamente, pasividad, absorción; que hay allí ciertos materiales ya dispuestos que han sido preparados por el superintendente de la escuela, por la junta y por el maestro, y de los cuales el niño deberá apoderarse en la mayor cantidad y en el menor tiempo posible.” (*La Escuela y la Sociedad*, capítulo II.)

Con respecto al “conocimiento” que se imparte con ese método no es menos severo. Oigámoslo:

“Si todo se concibe sobre la base de *escuchar*, puede haber uniformidad de material y de métodos. El oído y el libro que refleja lo que se oye constituyen el medio suficiente para todo.

Hay una cierta cantidad—una cantidad fija—de resultados y adquisiciones ya dispuestos para que los niños puedan adqui-

rirlos en un tiempo dado. En respuesta a esta exigencia es como se ha desenvuelto el programa desde la escuela elemental hasta el colegio. *Se parte del conocimiento deseable que hay justamente en el mundo y de las correspondientes necesidades técnicas que deben realizarse. Surge entonces el problema matemático de dividir esto por los seis, doce o dieciséis años de vida escolar.*

*Entonces, dando al niño cada año exactamente la fracción proporcionada del total, acabarán con el tiempo por dominar el conjunto.* Haciendo tanta marcha durante una hora, un día o una semana, todos llegan con perfecta uniformidad al fin, *con tal que los niños no olviden lo que van adquiriendo. El resultado de todo esto es la orgullosa afirmación que, según nos cuenta Matthew Arnold, le hizo una autoridad pedagógica de Francia, de que tantos millares de niños estaban estudiando a una hora determinada, por ejemplo, a las once, tal lección, justamente”...*

Estas observaciones las mantiene aún contra la tentativa de objetivar la enseñanza, que es norma corriente de la escuela intelectualista; *pero partiendo siempre del maestro y del programa impuesto enciclopédicamente:*

“Ningún número de lecciones sobre cosas—dice en la misma obra que me sirve de fuente—dadas *como* lecciones de cosas para proporcionar informaciones, pueden constituir ni la sombra de una sustitución de la familiaridad de las plantas y los animales de granjas y jardines, adquiridas en la convivencia con ellos y su cuidado. Ningún adiestramiento de los órganos sensibles en la escuela, introducido con el mismo fin de adiestramiento, puede competir con la alerta plenitud de la vida sensible, que procede de la intimidad diaria y del interés por las ocupaciones familiares. La memoria verbal puede ser adiestrada acometiendo tareas; cierta disciplina de la facultad razonada puede adquirirse mediante lecciones de ciencias y matemáticas; pero, *después de todo, esto es algo remoto y dudoso, comparado con el adiestramiento de la atención y del juicio que se adquiere teniendo que*

*hacer las cosas con un motivo real detrás y una aspiración efectiva delante.*"

Se ve ya en estas primeras críticas, exactamente en 1900—, por lo cual Dewey puede ser considerado el fundador de la pedagogía "activa" del presente, el esbozo de una nueva teoría del *interés* en educación, palanca de la enseñanza primaria que venían buscando con empeño los pedagogos del siglo XIX, especialmente Herbart—. Pero Dewey no acepta otro interés que el de las propias manifestaciones de la vida real y cotidiana, como lo proclamarán más tarde Claparède y Decroly en términos más categóricos y al cual le dará relieve científico la Psicología biológica y experimental de los últimos años, especialmente la de Pavlow, fundada en los *reflejos condicionados*, base biológica de los fenómenos psíquicos de la vida animal que el sabio ruso extiende a las más altas manifestaciones de la inteligencia humana.

Así, mientras Herbart confiaba a *la lección* claramente expuesta por el maestro y bien *comprendida* por el niño la misión de suscitar el interés que a su vez engendraría la acción ("quien *conoce* la virtud la *practica*"), Dewey sostiene que sólo la *necesidad* suscita el interés y que *sólo la experiencia propia hace adquirir conocimientos eficaces para la acción*. De igual manera que "es psicológicamente imposible provocar una actividad sin algún interés", el carácter dinámico y eficaz del interés es "un reflejo de las tendencias, los impulsos, los deseos espontáneos del organismo vivo". Encontraremos esta teoría desarrollada con mayor claridad y delimitación en Claparède y Decroly, que coinciden con Dewey en este aspecto biológico y "vivo" del interés.

Pero antes de abandonar a Dewey en su crítica decisiva del sistema intelectualista de la Pedagogía del siglo XIX, ya que su obra inmensa es familiar en nuestro medio, recordemos que el pensador americano no limita su obra a la destrucción de aquellas ilusiones, sino que ofrece un nuevo tipo de enseñanza para la aplicación de sus ideas.

Ese tipo de enseñanza se conoce con el

nombre de *Método de Proyectos*, y consiste en considerar la educación como la resolución de las situaciones "problemáticas" que plantea la realidad al niño, situaciones que el niño debe resolver en el ambiente natural en que la realidad se las plantea, y para cuyo cumplimiento tendrá como guía y ayuda discreta, cuando le haga falta, al maestro y demás material técnico escolar. Volveré más adelante sobre el tema.

(Concluirá.)

---

## ENCICLOPEDIA

---

### EMPIRISMO Y LOGICA (1)

por I. Mayor.

—

Cuando padecen de las muelas, los indígenas de algunos países de Oceanía mastican la especia llamada clavo, cuyas propiedades calmantes conocen. Estas se deben a la presencia de *eugenol*. Por esto, en los países civilizados se destila al vapor de agua aquella especia, que produce un aceite rico en ese producto; entre otras aplicaciones, es utilizada por los dentistas como desinfectante y como calmante. Es, pues, a la misma propiedad del mismo cuerpo a la que recurren el primitivo que mastica el clavo y el dentista que introduce en un diente dañado un poco de algodón en rama empapado en *eugenol*. Los dos saben que el tratamiento que emplean tendrá por efecto calmar el dolor. Pero han adquirido este conocimiento por caminos diferentes. El conocimiento del primitivo proviene de una experiencia hecha por uno de sus antepasados hace más o menos tiempo, y cuyo recuerdo ha sido conservado hasta él por la tradición. El conoce las propiedades anestésicas del clavo como conoce las propiedades cicatrizantes de ciertas hojas, como conoce toda clase de propiedades de las cosas que le rodean. Este conocimiento es el resul-

---

(1) De la *Revue Scientifique*, número correspondiente al 17 de setiembre de 1934.

tado de un número inmenso de experiencias, hechas al azar, y lo más frecuentemente lejos de todo propósito de investigación; aquéllas han sido, en gran número, negativas, y su recuerdo se ha perdido; una pequeña proporción de esas experiencias ha conducido a resultados cuyo conocimiento nos permite mejorar nuestras condiciones de vida, y su recuerdo—que constituye el patrimonio de la raza—se transmite de padres a hijos, enriqueciéndose de cuando en cuando con observaciones nuevas. Este conocimiento es empírico; permite prever los fenómenos, pero no explicarlos.

El dentista sabe que la propiedad bienhechora del clavo está concentrada en un aceite que contiene en la proporción de 15 a 20 por 100; es, pues, este aceite y no la especia en bruto lo que él utilizará. Sabe, además, que ésta debe sus propiedades terapéuticas a la presencia del eugenol; ha estudiado metódicamente ese cuerpo, así como el mecanismo de la caries dentaria, lo que le permite colocar en el sitio preciso el compuesto activo del clavo. El conocimiento de las propiedades del eugenol no es un dato aislado en su memoria, sino que forma parte de un todo: la teoría de los desinfectantes. Esta permite prever cuáles son los cuerpos que gozan de propiedades desinfectantes; indica relaciones lógicas entre ellos; no nos dice solamente que el eugenol es un desinfectante; nos dice también *por qué* lo es. Nuestro conocimiento deriva, pues, de la aplicación de un método causal que no solamente *prevé*, sino que también *explica*. La experiencia no interviene más que como comprobación.

No pretendemos decir, con este ejemplo, que los primitivos aplican siempre y únicamente el método empírico, mientras que los civilizados razonan y son los únicos que razonan. En ciertos casos, los primitivos razonan también; pero las conexiones lógicas—reales y aparentes—que han encontrado entre los fenómenos forman un sistema embrionario, si se le compara con nuestra ciencia. La gran mayoría de sus conocimientos es empírica. Inversamente,

se encuentra siempre y necesariamente empirismo en las teorías de los sabios. Examinemos, por ejemplo, un poco más de cerca de qué manera explica el dentista los buenos resultados obtenidos por el primitivo, que trata el dolor de muelas con la especia clavo. El explica la acción de la especia por el hecho de contener eugenol: la acción del eugenol, por su propiedad de destruir ciertos microbios, que son la causa del dolor de muelas. Explica las propiedades desinfectantes de ese compuesto por la presencia en su fórmula de ciertas agrupaciones de átomos que caracterizan a los cuerpos desinfectantes. Pero si se le pregunta por qué esas agrupaciones de átomos comunican a los cuerpos la facultad de ser desinfectantes, no sabrá decirlo; es probable que un día u otro la ciencia permita responder a esta última pregunta; pero entonces el misterio será sencillamente llevado más lejos. Llega necesariamente un momento en que se termina—al cabo de nuestras deducciones lógicas—en una afirmación empírica. La hipótesis que sirve de base a una teoría es empírica siempre. Pero este empirismo se distingue del del primitivo por el hecho de ser, no explícito, sino implícito. Para el natural de Oceanía, el que la especia clavo calme el dolor de muelas constituye, por sí mismo, la hipótesis. Para el sabio, las propiedades del clavo se deducen lógicamente de una hipótesis mucho más general, la que postula que los compuestos que contienen ciertos grupos de átomos son desinfectantes y calmantes. Ella implica no solamente ese hecho, sino otros muchos también, y permite, por tanto, obtener un partido, infinitamente mejor de nuestra memoria. Pero no es ésa su única ventaja: satisface también nuestra curiosidad, pues no nos basta saber que el clavo puede calmar nuestros dolores de muelas, queremos saber *por qué*. Ese porqué es, desde luego, siempre relativo; la explicación que nos da la ciencia se basa, en definitiva, sobre una afirmación indemostrable; pero tratamos de llevar ésta lo más lejos posible. Cuanto más nos alejamos de la realidad observable, implica más la hipótesis un gran número de hechos. Si



suponemos simplemente que las propiedades de la especie clavo son debidas al eugenol, nuestra hipótesis se extenderá a todos los cuerpos que contienen eugenol; si decimos que la acción del eugenol es debida a su poder desinfectante, que éste caracteriza ciertos grupos de átomos cuyas propiedades pueden derivarse del conocimiento de los átomos individuales y que éstos últimos son combinaciones de electrones y de protones, llegamos en aproximaciones sucesivas a una hipótesis que incluye todas las propiedades de la materia. La ciencia está todavía muy lejos de ese estado; pero tiende a aproximarse siempre a él. Su ideal sería encontrar una hipótesis única que le permitiese reconstruir lógicamente el mundo.

La suma de nuestros conocimientos comprende una parte empírica y una parte lógica. La ciencia trabaja por disminuir la primera en provecho de la segunda. Este propósito es profundamente humano; corresponde a un instinto intelectual tan fuerte en el hombre como los instintos físicos primordiales.

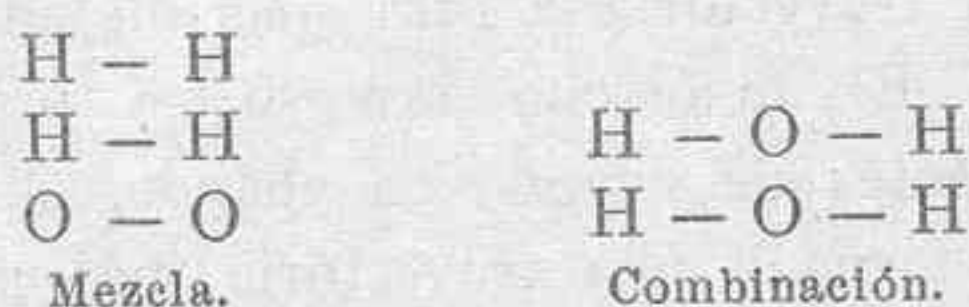
\* \* \*

El epistemólogo E. Meyerson ha sometido durante estos 20 años últimos las modalidades de la explicación científica a un estudio muy profundo. Su conclusión principal es la de considerar la explicación científica como una identificación.

“Al buscar la explicación de un fenómeno, lo que el físico persigue, en realidad, es la demostración de que el estado consecuente no difiere del precedente, sino que puede ser, por el contrario, considerado como siéndole idéntico. La ciencia se aplica, pues, en la especie, a hacer idénticas por el pensamiento cosas que han parecido primero diferentes a la percepción” (1).

Cuando queremos explicar la formación del agua a partir del hidrógeno y del oxígeno, decimos que los átomos que entran en la mezcla ( $H^2 + O^2$ ) y los que entran en la combinación  $2H^2O$  son idénticos; si,

yendo más lejos, queremos indagar el origen de esos dos cuerpos simples, diremos que los dos están formados de electrones y de protones. Para mostrar que el antecedente y el consecuente son idénticos, los descomponemos en sus constituyentes, y en estos últimos es donde encontramos la identidad. Lo que afirmamos, pues, no es que la mezcla ( $H^2 + O$ ) es idéntica a la combinación  $2H^2O$ , sino simplemente que sus constituyentes son idénticos. La diferencia reside en el modo en que están agrupados. Empleando la simbólica de la Química, podemos representar así aquella mezcla y esta combinación:



A medida que progresa, la ciencia, para resolver la diversidad, recurre a constituyentes elementales más pequeños. De esta manera se ve conducida a admitir la existencia de partículas elementales demasiado pequeñas para que nuestros sentidos puedan entrar en relación con una de ellas tomada individualmente. No podemos percibir más que un número de átomos grande y no un átomo aislado. Esta imposibilidad no se debe solamente a la pequeñez del átomo, sino también a su naturaleza. Los físicos nos enseñan que un átomo está formado de un centro positivo, cuya carga es debida a la presencia de protones —elementos de electricidad positiva—, alrededor del cual gravitan electrones, que son los elementos de electricidad negativa. Cada uno de estos electrones puede seguir diversas trayectorias más o menos alejadas del centro positivo. Cuando un electrón pasa de una trayectoria más alejada a una trayectoria menos alejada, emite energía. Por el contrario, cuando se aleja del centro, la absorbe. Mientras todos sus electrones están estacionarios, el átomo no emite ni absorbe energía. Las teorías modernas admiten, por otra parte, que la energía es discontinua; el átomo la emite por granos sucesivos. Se parece a un vaso que desborda lentamente; a causa de la tensión

(1) E. Meyerson: *Du cheminement de la Pensée*, p. 49.

superficial, el agua no se escapa de él en un filete continuo, sino por gotas discretas. El electrón no se aproxima al centro positivo describiendo una trayectoria espiral, sino que salta bruscamente de una trayectoria cerrada a otra trayectoria cerrada. A cada salto corresponde la emisión de un grano de luz. Yo tengo sobre mi mesa un pedazo pequeño de hierro; está iluminado por mi lámpara; yo lo veo; ¿cuál es el mecanismo de esta visión? La lámpara envía al pedazo de hierro energía luminosa. Cada uno de sus átomos absorbe de cuando en cuando un grano de ella. En estas absorciones, un electrón salta de una trayectoria a otra más alejada del centro. El fenómeno inverso se produce igualmente: de cuando en cuando, el electrón retorna a una trayectoria más próxima al centro, y el átomo emite un grano de energía luminosa que llega a mis ojos. La sensación de color que experimento depende de la longitud de onda de esta luz. Supongamos ahora que en lugar de tener delante de mí un pedazo de hierro pesando alrededor de 10 gramos y compuesto de  $85 \times 21$  átomos, tenga ante mí un solo átomo de hierro; supongamos igualmente que dispongo de un microscopio extraordinariamente potente que me permite ver objetos del orden de magnitud de un átomo. ¿Qué vería yo? Vería de cuando en cuando un breve relámpago luminoso, correspondiente al paso de un electrón de una órbita a otra, y nada más. Pero no vería el centro positivo, como tampoco vería a los electrones seguir su trayectoria estacionaria. La noción de *forma* no puede existir más que para objetos compuestos de un gran número de átomos. Los percibimos como percibimos de noche la forma de un muelle mirando desde la orilla opuesta la serie de reverberos que lo contornean. Los constituyentes elementales de la materia—electrones y protones—no pueden, pues, ser transformados por nuestros sentidos en imágenes; esta imposibilidad no proviene solamente de su tamaño—en ese caso podríamos esperar vencer algún día la dificultad—, sino también de su naturaleza.

Los cuerpos más pequeños que podemos ver contienen grandes cantidades de constituyentes elementales. No podemos soñar con estudiar el comportamiento de cada uno de ellos para deducir de aquí las propiedades del cuerpo. Estamos obligados a reemplazar el método causal por el método estadístico. Supongamos, por ejemplo, que quisiéramos estudiar las propiedades de cierta cantidad de un gas encerrado en un recipiente. Esta masa de gas está compuesta de un gran número de moléculas en estado de perpetua agitación. Cada molécula choca frecuentemente con otras moléculas semejantes o con las de la pared del vaso. Esos choques modifican su trayectoria y su velocidad. Si, en un instante dado, pudiésemos medir la velocidad de cada una de las moléculas, encontraríamos toda una serie de valores, los más diversos. El conocimiento de la velocidad de una de esas moléculas en un instante dado, no tiene valor para nosotros; lo que interesa conocer es el valor *medio* de esas velocidades. La presión que ejerce el gas contra las paredes del recipiente es el resultado de los choques de sus moléculas contra esas paredes. Su valor depende de la masa de cada molécula, de su velocidad *media* y del número medio de choques durante la unidad de tiempo. Para calcular esos datos, se debe admitir que la repartición de las moléculas en el recipiente es uniforme. Supongamos que nuestro gas sea oxígeno, y que tengamos 32 gramos de él en un recipiente de 22,4 litros. Las leyes de la físico-química nos enseñan que tendremos así  $65 \times 10^{22}$  moléculas de oxígeno. Podemos decir que cada litro del recipiente contiene  $\frac{65 \times 10^{22}}{22,4}$  moléculas. Esta cifra no es rigurosamente exacta; pero el error que cometemos es suficientemente débil para que podamos despreciarlo. Por el contrario, no podemos basar un cálculo en el hecho de que un espacio de  $\frac{22,4}{10^{22}}$  litros contiene 65 moléculas. El número 65 no es bastante grande para que se le pueda aplicar el cálculo de probabilidades. En un

momento dado, un espacio de  $\frac{22,4}{10^{22}}$  litros puede muy bien no contener más que 30 moléculas, o, por el contrario, contener 100. Pero este hecho no debe apurarnos, pues nunca tendremos que considerar un espacio tan pequeño. Entre esos dos extremos se disponen casos de probabilidades crecientes. Cuanto mayor es el número de moléculas, más débil es el error relativo que se comete al evaluar su número.

Aplicamos, pues, *leyes causales* a los objetos macrofísicos que son suficientemente grandes y poco numerosos para que podamos examinarlos separadamente y seguir el destino de cada uno de ellos, y *leyes estadísticas*, a los objetos microfísicos que son demasiado pequeños para que podamos examinarlos separadamente y no nos interesan más que reunidos en gran número.

Hay otro campo en que aplicamos leyes estadísticas, la Astronomía. Mientras nos limitamos a estudiar los astros más próximos a nosotros, y cuyo número es relativamente restringido, podemos aplicarles el método causal, determinar el peso y volumen de cada uno de ellos, su trayectoria, etcétera. Pero si estudiamos las nebulosas lejanas que nuestros telescopios nos muestran en número inmenso y resuelven en millones de estrellas, no podemos aplicarles el método causal. Debemos entonces recurrir al método estadístico, determinar densidades medias, distancias medias, etc.

\* \* \*

El universo es discontinuo; cada objeto está formado de objetos más pequeños y de propiedades menos particulares. Un pedazo de carbón está formado de cristales de carbono, que son característicos de la especie carbono. Esos cristales están formados de moléculas, encontrándose la misma molécula en todas las especies de carbón, pero siendo diferente de las del grafito y del diamante. No se distingue de ellas más que por el número de átomos de que está formada, los cuales son idénticos en el carbón, el grafito y el diamante.

Están compuestos de electrones y de protones que se vuelven a encontrar en todos los demás elementos. El pedazo de carbón puede ser del mismo orden de magnitud que nosotros; nos es fácil medirlo, pesarlo, determinar todas sus propiedades aparentes: dureza, resistencia, etc. El cristal es del orden de la décima de milímetro. Por medio de un microscopio podemos verlo, pero su estudio exterior es ya más difícil, y necesita aparatos especiales. La molécula es del orden de  $10^{-23}$  centímetros cúbicos; es demasiado pequeña para que pudiésemos verla; pero es de notar que las mayores moléculas orgánicas son del mismo orden de magnitud que las partículas coloidales más finas; es, pues, probable que instrumentos potentes pudieran hacérselas aparecer, como el ultra-microscopio nos hace aparecer las partículas coloidales, es decir, como puntos luminosos. Los átomos de carbono son del orden  $10^{-32}$  centímetros cúbicos; ya hemos discutido anteriormente la manera en que podrían manifestarse a nuestros sentidos: no se puede concebir un aparato ideal que permita comprobar su forma; pero si un átomo de carbono se encontrase en el campo de un microscopio mucho más potente que aquellos de que disponemos, podríamos, sin embargo, ver algo: un fotón de luz nos llegaría cuando un electrón cambiase de trayectoria. Por el contrario, un electrón o un protón aislado no puede ejercer acción sobre nuestros sentidos.

La materia no es, pues, continua; no es divisible indefinidamente. A partir de una cierta pequeñez, los pedazos son profundamente diferentes del todo de que han sido separados. La ficción de los liliputienses no es susceptible de una extensión indefinida; se puede, en rigor, concebir hombres de 10 cm. bastante semejantes a nosotros; pero no hombres de 1 mm. La imagen tan frecuentemente explotada por los aficionados a contrastes, de que los granos de arena o los átomos son acaso mundos donde viven seres minúsculos, con relación a aquéllos, o que nuestro sistema solar no es más que un átomo de un mundo enorme,

es un absurdo. Aun no considerando más que los objetos macrofísicos que podemos ver y estudiar, comprobamos que, en la naturaleza, cada orden de magnitud es el dominio de especies vivas muy diferentes. Lejos de eso no hay más que diferencias de talla entre el elefante, el hombre, la pulga y el microbio. Pensemos, por ejemplo, en el papel que desempeña la fuerza de gravitación para esos diversos animales. Ese papel depende para cada uno de ellos de la relación de su fuerza a su peso. Es enorme en la pulga relativamente a lo que es en el hombre. Pensemos igualmente en el papel que desempeña la capilaridad en las relaciones de seres pequeños con el mundo exterior. En otro orden de ideas, los astrónomos demuestran y comprueban experimentalmente que la masa de una estrella debe estar comprendida en un intervalo bien definido; si fuese demasiado pequeña, su campo de gravitación no sería bastante intenso para evitar la dispersión de la materia de que está constituida, y si fuese demasiado grande, la presión de radiación la haría estallar. Citemos todavía el movimiento browniano, que es una propiedad particular de las partículas coloidales que no tienen partículas más grandes.

La discontinuidad se manifiesta por todas partes en el universo, y de aquí resulta que la noción de *orden de magnitud* tiene en él una importancia capital. En particular, cada ser vive en una "zona dimensional" bien definida. Los objetos que se encuentran en ésta le son familiares y son para él de fácil estudio. Sus sentidos y su entendimiento les están adaptados, así como sus medios de acción física. Nos es más fácil matar una mosca que una pulga, y no podemos matar un microbio sin emplear procedimientos indirectos y complicados.

Pero, como hemos visto más arriba, el hombre no puede encerrarse en su dominio: quiere saber; su inteligencia reclama sin cesar explicaciones, y, para encontrarlas, debe considerar objetos que se encuentran en una "zona dimensional" distinta de la suya; va a espigar al campo del vecino. Su

curiosidad se extiende desde el universo considerado como un todo, y que la teoría de la relatividad nos dice que mide  $10^{11}$  años luz, o sea  $10^{28}$  centímetros de diámetro, al protón cuyo radio es de unos  $10^{-16}$  cm. Pero él no puede aplicar a esos infinitamente grandes o a esos infinitamente pequeños los métodos que aplica a los objetos de su orden de magnitud. Al método causal debe sustituir el método estadístico, y las entidades sobre las que razona no tienen ya propiedades comunes con los cuerpos de su orden de magnitud. No podemos formarnos imágenes de ellas, pues nuestro entendimiento no está constituido para concebirlas. No son más que ficciones que apenas si pueden salir del dominio de la matemática.

## LA OPERA ESPAÑOLA EN EL SIGLO XVII

Los siguientes párrafos pertenecen al prólogo de la obra publicada por el "Institut d'Estudis Catalans" con el título *Celos aun del aire matan*.—Opera del siglo xvii. Texto de Calderón y música de Juan Hidalgo—, por José Subirá.

Tras los ensayos iniciales del teatro lírico compuestos por Vecchi de Modena en forma de sinfonías concertantes a varias voces—y precisamente esta forma polifónica resalta en las *Ensaladas*, de Flecha—, una segunda generación, integrada por florentinos en su mayor parte, crea el estilo recitativo, que será el instrumento del arte nuevo, como dice Romain Rolland. Bien pronto Monteverdi consagra el imperio de la joven monodía. En el palacio romano de los Barberini tiene su asilo la ópera, adquiriendo un carácter convencional. Bien pronto surgen formas más espontáneas, enriquecidas algunas con gérmenes de la vida popular; y así nos hallamos con la comedia musical en el teatro de la Pérgola de Florencia, con la ópera histórica en Venecia, con el drama patriótico en Lucca, y con el melodrama musical en Nápoles, población donde la "opera buffa" iba a entronizarse durante larguísimo tiempo para

irradiar de ahí a toda Europa. El género operístico rebasa bien pronto las fronteras italianas. Schütz lo inaugura en Alemania en 1627, o sea dos años antes de aquél en que se representó la ópera de Lope de Vega. Francia conocía el teatro "con música" de Molière, cuyo equivalente en cierto modo se halla en las comedias "con música" de nuestro teatro español; poseía un riquísimo repertorio de "ballets" cantados, y crea sus primeras óperas, tras los ensayos de Cambert, merced a Lully, en 1671, o sea once años después de *La púrpura de la rosa* y *Celos aun del aire matan*.

¿Y España? ¿Qué hacía España entretanto bajo ese aspecto lírico? Consta ya, positivamente, que no lo desconocía. Por otra parte, la historia nos describe las relaciones dinásticas, políticas e intelectuales de nuestro país con las principales naciones europeas, tanto en tiempo de los Austrias, como en el de los Borbones. Y nos detalla el éxodo de varias compañías teatrales madrileñas que contaban con afamados cantores, los cuales eran aplaudidos por tierras francesas e italianas durante la primera mitad del siglo XVII, ilustrando a tal respecto la biografía *Sebastián de Prado y su mujer Bernarda Ramírez*, por don Emilio Cotarelo y Mori; todo lo cual permite suponer que una vez retornados a su país natal, esos actores de uno y otro sexo vendrían algo imbuídos por nuevas corrientes artísticas. Aun más concretamente, por referirse a un caso individual, la historia registra la estancia en Madrid de una personalidad ilustre: monseñor Julio Rospiglioso, quien antes en Italia, como libretista de alguna ópera estrenada en el suntuoso teatro romano de los Barberini, y después, como creador de un libreto de ópera inspirado en cierta comedia española, ofrece una demostración elocuentísima de ese intercambio artístico entre la Italia que poco antes había creado el "estilo recitativo" y la España que, con sus dramaturgos—especialmente Calderón de la Barca— y sus entremesistas, prodigaba las ocasiones de cultivar la música teatral.

La vida de Julio Rospiglioso es sumamente interesante. Nació en Pistoia (Tos-

cana), el 27 de enero de 1600, y falleció en Roma, el 9 de diciembre de 1669. Fué nuncio de la Santa Sede en Madrid desde 1646 a 1653, se le nombró cardenal el 9 de abril de 1657, y fué elegido Sumo Pontífice, con el nombre de Clemente IX, en 20 de junio de 1667. A buen seguro, durante su permanencia en Madrid se relacionó con Calderón de la Barca y con Juan Hidalgo, pues éste era muy afamado en la corte como compositor y arpista. Y también pudo influir para que alcanzasen las funciones reales aquel tono de suntuosidad con que se representaban en los teatros de Madrid y de los Sitios. Tanto Urbano VIII como sus sobrinos los Barberini, dos de los cuales eran cardenales y uno de ellos ocupó más tarde el solio pontificio, se interesaron por la ópera. Cabían tres mil espectadores en el teatro privado que estos últimos habían inaugurado en 23 de febrero de 1632 con la ópera *San Alesio*, la cual tenía letra de monseñor Rospiglioso y música de Stefano Landi. Durante un cuarto de siglo, los Barberini sostuvieron allí compositores, cantantes y maquinistas. Rospiglioso continúa escribiendo libretos con destino a la misma escena romana, y cultiva, por lo general, asuntos místicos o religiosos. Siendo Papa, sus aficiones teatrales, siempre incólumes, recayeron sobre el género artístico de su predilección, así como también sobre las más famosas cantantes, las cuales se veían obsequiadas con sonetos de este espiritual pontífice. Por todo ello, se le reprochó que sacrificase a la ópera los intereses de la Santa Sede, según expone Prunière, al pormenor, en su enjundioso libro *L'Opéra italien en France avant Lully*.

Durante los años que monseñor Rospiglioso permaneció en Madrid, florecía nuestro teatro esplendorosamente, vivificado por ingenios de primera magnitud, y entre ellos sobresalía Calderón, autor a quien se deben los libretos de las primeras zarzuelas y de varias óperas. ¿En qué medida pudo influir la estancia de Rospiglioso en Madrid para que brotasen estas producciones líricas? No podemos saberlo, aunque sí suponerlo. Tampoco podemos fijar,

aunque sí presumir, la influencia que la joven ópera italiana ejerció sobre el maestro Hidalgo. Indiscutiblemente, hubo, desde el punto de vista literario, proyecciones mutuas. Rospiglioso se había propuesto dotar a Italia de un género trágico cristiano; pero, además, cultivó, como libretista, la comedia musical, probándolo así *Il falcone o Chi soffre spera*, estrenada con música de Virgilio Mazzocchi y Marco Marazzoli en el teatro de los Barberini el año 1637, producción donde abundan los tipos populares y los dialectos o expresiones de cada uno. Merced a su estancia en Madrid, imitó con verdadero gusto el teatro de Lope y Calderón. Y en el mismo año de su regreso a Italia estrena su comedia musical titulada *Dal mal il bene*, con música de Marazzoli y Abatini; esta producción, basada en el teatro español, testimonia los asombrosos progresos realizados en el estilo de la comedia bufa durante muy pocos años, lo cual ha inspirado a Romain Rolland el siguiente juicio: "la *opera buffa* que se creía nacida, en 1709, en Nápoles, había sido fundada definitivamente en Roma hacia mediados del siglo XVII, y su creador fué un Papa. El hecho vale la pena de que lo consigne la historia". Pues bien, ese elemento cómico dentro del asunto mitológico donde se alían la nota sublime y la trágica, destaca también en *Celos aun del aire matan*, merced a la intervención de Rústico y Floreta.

Las influencias musicales extranjeras que pesaron sobre Hidalgo cuando compuso esta ópera, sólo podían ser italianas. Tres ramas, cada una con un sello específico, habían florecido en Italia durante la primera mitad de aquel siglo: la florentina, iniciadora del movimiento bajo el mecenismo del Conde Bardi; la romana, que alentó aquel movimiento con más amplias miras estéticas bajo el mecenismo de los hermanos Barberini, y la veneciana, que tuvo un carácter público, edificó locales con taquilla, y era, por consiguiente, accesible a todos. Si diversas obras tenían vida efímera, algunas se imprimieron, como *La Euridice*, de Peri y Caccini, en 1600; *Eumelio*, de Agazzari, en 1606; *L'Orfeo*,

de Monteverdi, en 1709; es decir, dos años después de su estreno. Pudo Hidalgo haber estado en Italia y seguir entonces de cerca este movimiento renovador, cuando a sus primeros balbuceos había sucedido ya un período de más relevante interés, por obra de Monteverdi, sobre todo. O pudo consultar en Madrid algún ejemplar impreso, que, incluso, tal vez, el mismo monseñor Rospiglioso había traído consigo a la Nunciatura. Porque la música de Hidalgo, ajena al espíritu polifónico, que sólo se mantiene de un modo incidental en breves "cuatro", donde se vislumbran marcadas inclinaciones armónicas, revela—tanto por la forma de sus melodías como por el corte de sus recitados—influencias italianas bien visibles. No se limitó, pues, al terreno de las decoraciones la poderosa influencia que el teatro italiano ejerciera sobre el madrileño durante el siglo XVII, creando, bajo el aspecto de la escenografía, verdaderos portentos en el regio coliseo del Buen Retiro, con lo cual tuvieron marco adecuadísimo ciertas producciones de Lope y Calderón, donde lo maravilloso, lo fantasmagórico y lo espectacular ofrecían tan singular atractivo como la letra y la música mismas.

Las razones aducidas por Pedrell para sostener que *La púrpura de la rosa* (estrenada en 1660) no podía ser ópera cantada toda ella, fácilmente se aplicarían con igual o mayor motivo a *Celos aun del aire matan*. Pero el documento musical anula el valor de tan fundamentadas hipótesis. Por otra parte, permite deducir que el compositor de aquella ópera había sido Hidalgo. Sobre todo, si se tiene en cuenta que este excelso artista compuso en 1662 (y no hacia 1640, como se dedujo de Hartzzenbusch y de cuantos le han seguido fielmente) las ilustraciones musicales de *Psiquis y Cupido* o *Ni amor se libra de amor*, obra estrenada a la sazón en el regio coliseo del Retiro y publicada por Pedrell en el tercer volumen de su *Teatro lírico anterior al siglo XIX*.

\* \* \*

Lo primero que sorprende, al tender la vista sobre el manuscrito de *Celos aun del aire matan* es la absoluta ausencia de preludios, ritornelos e intermedios instrumentales. ¿No los tenía la obra? ¿O es que, por tratarse del guión de voz y bajo, se omitió de un modo expreso todo cuanto no llevase incorporado el elemento vocal? Otra peculiaridad es la de que la música se escribiera seguida, sin indicar la división en escenas ni las acotaciones de la acción exigida en determinados momentos, todo lo cual hemos suplido teniendo a la vista el libreto incluido en la colección Rivadeneyra. Asimismo se advierten ciertas breves lagunas, que, por suplirse fácilmente, cuando se conoce el libreto, hemos salvado poniendo entre los respectivos pasajes, si se refieren a la parte literaria, o las advertimos en las notas correspondientes, cuando afectan al texto musical.

Carente este manuscrito de casi toda indicación agógica y dinámica, pues sólo en cierto lugar se lee la palabra "despacio"; puede advertirse, sin embargo, que Hidalgo buscaba los contrastes por cambios de compases y alteraciones en el carácter de las melodías. Abandonado aquí en absoluto el arte madrigalesco, se impuso el estilo recitativo, aunque sin las rigideces con que lo cultivara la camerata florentina, y provisto de una flexibilidad que rezuma incluso en ciertos fragmentos caracterizados por la monotonía de las repeticiones. No hay "bailetes"; pero sí, al final del acto, un breve trozo polifónico, donde se atisba un elevado precedente de aquellas piezas (tonadillas de tipo primitivo o "princesas") que fueron las precursoras de la tonadilla escénica independiente. Los coros o "cuatros", brevísimos, se aproximan mucho más al espíritu inspirador de la tragedia griega, que a las voluptuosidades sonoras italianas. No existen ritornelos, pero sí estribillos, pues así pueden considerarse algunos de esos "cuatros", como los que rematan cada una de las tres estrofas que inauguran la jornada primera. El lamento de Aura tiene todo el valor de un "leitmotiv" con sus diversas reapariciones, para establecer la unidad ideológica

del texto musical. Las voces suelen marchar por grados conjuntos en las melodías, y por saltos constitutivos de las notas del acorde en los recitados. Cuando insinúan algún cromatismo, jamás hay en ello intenciones sensualistas, sino una acentuación de aquel expresivismo musical tan genuinamente ibérico que jamás olvidó Hidalgo, y que tiene relevante significación, de acuerdo con el texto en algunos rasgos, o una marcada intención evocativa, como el giro ascendente con que se canta la palabra "humo" (compases 13 y 14 de la escena tercera). El amor a la exactitud inspiró leves alteraciones en las repeticiones de una misma frase melódica, para que los acentos literarios y musicales hallaran siempre la correspondencia debida.

La melodía, por lo común silábica, se adorna con algún melisma en determinados casos, a fin de reforzar su expresivismo, como sucede al reaparecer el bello lamento de Aura. Y se alarga en algunas cadencias, cuando el verso es llano, a fin de tener una conclusión masculina, sin que padezca el sentido prosódico de la palabra final. También adopta curiosas inflexiones sincopadas para resolver problemas relacionados con la acomodación del acento musical al literario, como expondré en otro lugar con mayor detenimiento. Jamás exigía de los actores ninguno de esos virtuosismos que durante el siglo XVIII prodigara tanto la ópera napolitana; pero se desarrolla en un gran ámbito, con tesituras elevadas y abundantes notas agudas. El diálogo es casi constante, y en el epílogo de la jornada lo establecen dos coros, que en seguida se unen para entonar un estribillo, que poco antes se había cantado a dúo con música basada en análogo molde armónico, si bien los contornos de la melodía eran algo diferentes.

Ateniéndose a la tradición imperante bajo el reinado de la monodia seiscentista, y respetada durante el siglo XVIII, *Celos aun del aire matan* sólo consigna la partitura de voz y bajo. A tal respecto conviene recordar que el bajo, o "basso generale", de ninguna manera debe considerarse como una voz aislada, sino como un procedi-

miento sumario de presentar el contenido armónico ideado por el compositor, y que si no pocas veces llevaba el aditamento de la cifra, para que los intérpretes dieran la interpretación armónica adecuada, otras veces se omitía esta numeración aclaratoria, como sucede en la ópera del maestro Hidalgo. Sin tal omisión, habríamos realizado el bajo, cosa que desistimos de hacer ahora, ya que lo hipotético se hallaría no pocas veces en lucha con realidades pretéritas de las que no subsiste rastro alguno.

La limitación del espacio disponible nos ha impedido entrar en detalles sobre los diversos problemas que esta ópera del maestro Hidalgo plantea o resuelve, en relación con variados aspectos: melodía, tonalidad, armonía, modulación, cadencia, métrica musical, construcción arquitectónica, moldes estróficos, etc., etc. No queremos omitir, sin embargo, la referencia al interés que, desde un punto de vista nacional, ofrece dicha obra en diversos lugares, ya por acoger ciertos ritmos métricos de raigambre popular, ya también, como sucede en la escena VIII, por asociar lo popular en letra y música, pues hay once estrofas sobre un molde métrico de seguidilla sin estribillo, y todas repiten la misma melodía, pero con esta doble particularidad digna de mención: que en cada momento se introducen desviaciones melódicas para acomodar el canto al acento prosódico, o, en algún caso, incluso al sentido psicológico, y que en cada semicadencia del primer miembro de frase, así como también en cada cadencia del segundo miembro, el bajo repite una fórmula cadencial sincopada, la cual supervivió a esta época, pues más tarde reaparecerá en diversas obras de Durón y otros notables compositores de la escuela española.

*Celos aun del aire matan* no data de 1662 ni se estrenó en un carnaval, aunque así lo creía Hartzenbusch. La fecha exacta de su estreno se remonta a catorce meses y medio atrás, pues ello aconteció—y el dato es de un valor histórico fundamental para la historia del arte lírico español—el 5 de diciembre de 1660. Debemos al señor Cotarelo esta precisión cronológica que, en

unión de otros pormenores, y de noticias tan importantes como la del reparto, puede leerse en el *Ensayo histórico sobre la zarzuela, o sea el drama lírico español desde su origen a fines del siglo XIX* (número de diciembre de 1932 del *Boletín de la Academia Española*).

“Las partes principales de canto (mujeres, que eran las que hacían estas representaciones con el gracioso de una de las compañías) son las que figuran en el reparto de la ópera—dice Cotarelo—. Todas ellas, especialmente las que hicieron los papeles de Procris, Floreta, Majera, Alecto, Céfalos, Eróstrato y Clarín eran famosas cantantes y partes principales de este arte durante muchos años en sus respectivas compañías.”

¿Qué éxito tuvo este nuevo fruto operístico de Calderón de la Barca? No debemos considerarlo muy favorable cuando se advierte que, a partir de aquel momento, el libretista sigue produciendo variadas obras teatrales con abundante música, mas no totalmente cantadas, como lo habían sido *La púrpura de la rosa* y *Celos aun del aire matan*; cuando, además, se considera que esta última producción no aparece incluida en ninguna de las cinco partes o tomos auténticos del autor, y cuando, por añadidura, se tiene presente que mientras la primera de dichas producciones fué reprisada en Palacio el año 1680, es decir, a los veinte de su estreno, la segunda no volvió a representarse, al menos que se sepa. Ahora bien, frente a estos motivos francamente pesimistas, podemos oponer otras razones que, si no los invalidan por completo, abonan la estima en que se tuvo *Celos aun del aire matan*; una de ellas se basa en el hecho de que se imprimiese el libreto cuando habían transcurrido ya dos años desde la representación, y otra, de índole análoga, refuerza lo que acabamos de exponer, por cuanto un año más tarde, o sea a los tres del estreno, se reimprimió aquel mismo libreto en la gran colección de “Comedias nuevas y escogidas de los mejores ingenios de España”, con el reparto referido. Todo ello nos permite apuntar la sospecha de que



la obra gustó por su belleza o interesó por su novedad; pero, debido a las dificultades que acarreaba una representación de tal índole, por el gran número de cantantes que la misma requería y las perturbaciones que traían aparejadas los dilatados ensayos (pues con ello se privaba al público madrileño de las funciones públicas), *Celos aun del aire matan* no volvió a cantarse en lo sucesivo.

---

## INSTITUCION

---

### NOTAS DE EXCURSIONES (\*)

por los profesores D. José M.<sup>a</sup> Giner  
y D. José Ontañón.

---

### Navarra y Tarazona.

(Del 2 al 8 de abril de 1926.)

Salida de Madrid, en el correo de Zaragoza, el Viernes Santo, 2 de abril, a las 9,10 de la noche. A las 6 de la mañana del sábado 3 traspordamos en Casetas, y a las 9 llegábamos a Tudela, después de haber disfrutado de un tiempo primaveral y de la contemplación de las torres mudéjares que en el trayecto se divisan, como las de Utebo, Alagón, Gallur y Tauste.

En Tudela nos desayunamos, y, en un autocar que allí nos esperaba, y en el que hemos realizado toda la excursión, continuamos el viaje a Tarazona, haciendo una parada en Cascante, para ver su iglesia, gótica del siglo XVI, de tres naves, con un retablo, obra de Pedro González de San Pedro y Ambrosio de Bengoechea, magnífico ejemplar del Renacimiento. Los alrededores son muy fértiles, y el tipo de la población es más bien aragonés.

A las 11,30 llegamos a Tarazona. Esta ciudad, tan representativa del arte aragonés, y al mismo tiempo única de aquella región en la que se mezclan notas castellanas, especialmente en la preciosa cabecera de la catedral, ha sido conquistada

en 1119 por Alfonso el Batallador, el cual restableció allí una antigua Sede episcopal. En ella se celebraron las bodas de Alfonso VIII de Castilla y Leonor de Plantagenet, figuras tan destacadas en la introducción del arte gótico en nuestro suelo. Tarazona ha jugado un gran papel en las luchas entre Castilla y Aragón; ya la poseyó Alfonso VII, hasta que en 1144 la reconquista de nuevo Aragón; en 1357 cae en poder de Pedro el Cruel de Castilla, y en 1631, Pedro IV la recobra. En la guerra de Sucesión, al comenzar el siglo XVIII, se decidió por Felipe V, a pesar de estar dominada la región por el Archiduque Carlos.

Fuimos directamente a la Catedral. Esta es, entre todas las españolas, siempre obras eruditas y aristocráticas—hecha excepción de la de Teruel—, aquella en que el arte mudéjar entra, en mayor número de trozos y detalles, a amalgamarse con la construcción gótica. No es sólo la cúpula, como en Zaragoza, ni el triforio, como en Toledo; es la torre, son las arquerías y remates de la nave central, algunas bóvedas, de tracería morisca, muros de ladrillo, labores de ladrillo y azulejo y claustro con tracerías caladas. Pero como la construcción gótica, comenzada en el XIII, no ha sido terminada hasta el XVI, no es solamente el arte mudéjar el que se mezcla con aquélla, sino también el Renacimiento, del que hay muy hermosas muestras, y de la resultante de estos tres artes ha salido una Catedral, que en lo gótico es castellana y en la parte mudéjar, característica aragonesa, llena de poesía e interés.

La parte vieja, bastante arcaica, que comprende hasta el crucero inclusive, data del XIII; erigida hacia 1235, consta de Capilla Mayor, girola con capillas de planta trapezoidal y cuadrada, alternando, y crucero saliente un tramo, aunque, por la construcción posterior de capillas, ha quedado sin sobresalir de la planta. El resto, las tres naves, de los siglos XV y XVII.

Exterior. La Capilla Mayor y la girola, de un gótico arcaico y sencillo, tiene ventanas sobrias y fuertes, poco desarrolladas, y arbotantes lisos. La interesante nave

---

(\*) Véase el número anterior del BOLETÍN.

central termina en una típica galería mudéjar, hecha en ladrillo, coronada de almenas. Bajo ella, los ventanales góticos. El brazo norte, también mudéjar, es ya del siglo xvi. Tiene un pórtico de ladrillo, que alberga la puerta principal de la iglesia, de un basto Renacimiento, con esculturas. La linterna del crucero, mudéjar aragonesa, hija de la de La Seo de Zaragoza, es de ladrillo y cerámica esmaltada, con pináculos calados, y su conjunto, de una extrema belleza, da la nota fundamental de Tarazona. Data de 1543. A los pies de la iglesia, la torre, de ladrillo, está llena de labores mudéjares. De planta cuadrada, termina en dos cuerpos octogonales, con pináculos, también de ladrillo, y chapitel, sobre galería abierta, como la de la nave. Tanto en los muros de ésta, como en los de la torre, hay azulejos de varios colores, muy entonados con la mancha oscura del barro cocido.

Interior. Esbelta y oscura a consecuencia de lo pequeño de sus ventanales, en alguno de los que se conservan las antiguas vidrieras, atrae su conjunto, por lo evocador y romántico. Triforio de cuatro arcos por tramo, con columnitas en la parte vieja, alrededor de la Capilla Mayor y el crucero. Pilares, en esta parte, de tipo perfecto gótico, girola y naves con bóvedas de crucería sencillas. En la nave central, los pilares están modificados; no hay triforio, y las ventanas son platerescas. Las bóvedas estrelladas, magníficas, tienen grandes arandelas de madera calada y dorada, como en Zaragoza. La hermosa cúpula, en su interior, es de un gran efecto decorativo, con baquetones que no se cruzan en el centro; está sustentada sobre trompas.

La Capilla Mayor tiene un retablo de fines del siglo xvi, grecorromano, de madera tallada y estofada, obra de Fray Diego de Yepes. En el centro se conserva la imagen de la Virgen de la Hidra, tutelar de la Catedral, que parece una buena escultura gótica. El coro tiene una pobre sillería de este estilo, con un dosel sobre la silla episcopal. El único púlpito, del siglo xvi, se decora con labores plateres-

cas y mudéjares. Las capillas de mayor interés son las de la girola.

La primera del lado del Evangelio es la de la Virgen, con su gran bóveda estrellada, rica en arandelas, acaso hecha ya en el siglo xvi. Retablo Renacimiento y sepulcros de los canónigos Conchillos. La siguiente—"de los Cardenales"—tiene tres retablos, uno de ellos gótico, con admirables pinturas en tabla. En el centro, dos sepulcros, del paso del xiv al xv, con figuras yacentes bajo doseles y decoración de gabletes, correspondientes al obispo Pedro Pérez Calvillo, y su hermano Fernando, cardenal del Antipapa Luna, muerto en 1404. La capilla central de la girola es más moderna: corresponde a un gótico pobre y decadente del siglo xvi, y ha venido a sustituir a la pequeña primitiva. Sirve de Sagrario y parroquia, y está dedicada a San Andrés. En la siguiente hay otro gran retablo, cuyas pinturas no se pueden apreciar, por la oscuridad reinante. Las de las naves están hechas durante los siglos xv y xvi, aprovechando los huecos entre los contrafuertes. Todas son dignas de visita. En la del Santo Cristo, retablo de 1535, de Juan Moreto; en la de la Presentación, reja del xvi, bóveda del xv, estrellada, riquísima, tipo mudéjar, y retablo de batea, del xv, con relieve central y pinturas en tabla. La de Santiago, con otro magnífico retablo de batea, de 1497, estatua del Santo y excelentes pinturas. Por las restantes capillas hay también pinturas en tabla y sepulcros de alabastro renacientes. El tramo sur del crucero tiene una puerta del siglo xvi y un sepulcro de un obispo del xiv.

El claustro, grande y destartado, de un marcado decadentismo gótico, es único, por los restos de tracería mudéjar de las placas de sus ventanales. En la sacristía, gótica, con una fuente del siglo xvi, existen relicarios de plata de este siglo y del siguiente, como también buenos ejemplares barrocos del mismo metal, el más saliente, el frontal del altar mayor. La custodia es un viril gótico de plata dorada, esbelto y lleno de pináculos, metido dentro de un excesivamente achaparrado

templete grecorromano, de plata sin dorar.

La ciudad está dividida en dos partes, separadas por el río Queiles, que baja del Moncayo. En la vieja, las calles tortuosas se empinan en un cerro, con típicas casas, la mayoría de aire mudéjar. A esta parte corresponde la Plaza Mayor, las dos parroquias de San Miguel y la Magdalena y el Palacio episcopal; el lado opuesto, el arrabal, es llano ya, y en él, por caso raro, está emplazada la Catedral.

*Palacio episcopal.*—Se dice que está levantado sobre un templo romano. De lo que hay seguridad es de que está hecho sobre la zuda árabe. Fué palacio de los reyes de Aragón y del obispo desde 1386. En él reunió Cortes Felipe II en 1592: grandiosa construcción, hecha a retazos, fundamentalmente en los siglos xv y xvi, en ladrillo, mezclando el tipo gótico y el mudéjar, acaso con recuerdos italianos en sus galerías, góticas, abiertas al mediodía, y sostenida, a gran altura sobre el río, por arcos de refuerzo, salvando un gran desnivel. En una plaza, junto al río, en el lado de la Catedral, existe el rollo (?), que, de serlo, ofrece excepcional interés, por estar construido de ladrillo. Al pasar, vimos en el Hospital una torre influída por la de la Catedral.

*La Magdalena.*—Su esbelta torre mudéjar, de planta cuadrada, es la que domina la ciudad y caracteriza su silueta. Hay quien cree que en este lugar estuvo emplazada la Catedral primitiva. La construcción actual es mudéjar de tres naves y ábsides; el central, románico arcaizante. En la nave norte hay tapiados rosetones del siglo xv. El interior, modernizado, conserva un retablo con pinturas en tabla del siglo xvi.

*San Miguel.*—También con torre mudéjar, una nave gótica, quizás del siglo xvi, y un retablo Renacimiento y otros dos de batea, con pinturas góticas.

*Ayuntamiento.*—Fachada del siglo xvi, horrorosamente repintada, con un friso y medallones. En aquél, la entrada de Carlos V en Bolonia.

Comimos en las afueras de la población, y a las 3,30 regresamos a Tudela, donde de-

dicamos la tarde a visitar su Catedral, recorrer la población y descansar a orillas del Ebro.

(Continuará.)

## OBRAS COMPLETAS DE D. F. GINER DE LOS RÍOS

La publicación se hace por volúmenes en 8.º, que constan de unas 300 páginas. Precio de cada tomo: 5 pesetas en rústica; 7 pesetas encuadernado en tela.

Volúmenes publicados:

I.—*Principios de Derecho Natural.*—Prólogo de Adolfo Posada.

II.—*La Universidad Española.*—Prólogo de Manuel B. Cossío.

III.—*Estudios de literatura y arte.*—Prólogo de Manuel B. Cossío.

IV.—*Lecciones sumarias de psicología.* Prólogo de Hermenegildo Giner.

V.—*Estudios jurídicos y políticos.*—Prólogo de Fernando de los Ríos.

VI.—*Estudios filosóficos y religiosos.*—Prólogo de Manuel G. Morente.

VII.—*Estudios sobre educación.*—Prólogo de Ricardo Rubio.

VIII y IX.—*La persona social: Estudios y fragmentos.*—Prólogo de Francisco Rivera.

X.—*Pedagogía universitaria.*—Prólogo de Aniceto Sela.

XI.—*Filosofía y Sociología: Estudios de exposición y de crítica.*—Prólogo de Julián Besteiro.

XII.—*Educación y enseñanza.*—Prólogo de Leopoldo Palacios.

XIII y XIV.—*Resumen de Filosofía del Derecho.*—Prólogo de José Castillejo.

XV.—*Estudios sobre artes industriales y Cartas literarias.*—Prólogo de Rafael Altamira.

XVI.—*Ensayos menores sobre educación y enseñanza.* Tomo I.—Prólogo de Pedro Blanco.

XVII.—*Ensayos menores sobre educación*

y enseñanza. Tomo II.—Prólogo de Domingo Barnés.

XVIII.—*Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Tomo III.—Prólogo de Angel do Rego.

XIX.—*Informes del Comisario de Educación de los Estados Unidos*.—Prólogo de José Ontañón y Valiente.

Administración: "Espasa-Calpe, S. A.", Ríos Rosas, 24, Madrid.

#### LIBROS RECIBIDOS

Subirá (José).—*Celos aun del aire matan*. Opera del siglo XVII. Texto de Calderón y música de Juan Hidalgo.—Por ... (Biblioteca de Catalunya.—Publicacions del Departament de Música. XI.)—Barcelona, 1933. Institut d'Estudis Catalans.—4.º—(Don. del autor.)

Gómez Izquierdo (Antonio).—*Nacionalización de los Seguros*.—Sociedad de Estudios Económicos de Madrid.—Publicación núm. 3.)—S. L. (Madrid), s. i. (impresión de García y García), s. a. (1934).—8.º—(Don. del autor.)

Sela y Sampil (Aniceto).—*Derecho Internacional*.—Segunda edición. Revisada y puesta al día por el autor.—(Manuales Gallach.—94.)—Madrid, Barcelona, Bilbao, Espasa-Calpe, S. A., 1932.—8.º (Don. del autor.)

Soto de Gangoiti (Juan).—*Tratado de Taquigrafía*.—Séptima edición.—(Manuales Reus.—Enseñanza.—Volumen X.)—Madrid, Editorial Reus (S. A.), 1934.—8.º (Don. del autor.)

Smelten (Nicolás).—*Le droit de l'enfant devant l'Etat, l'Eglise et l'Ecole*. Discours prononcé par — à l'Assemblée générale du 28 janvier 1934.—(Ligue de l'Enseignement.—Document n.º 87. Publication périodique).—Bruxelles, 1934.—4.º—(Don. de la Ligue de l'Enseignement.)

Sánchez Cantón (F. J.).—*Fuentes literarias para la Historia del Arte Español*.—Por...—Tomo II.—Siglo XVII.—Pablo de Céspedes.—Juan de Butrón.—Vicencio Carducho.—Francisco Pacheco.—Fr. Fran-

cisco de los Santos.—Lázaro Díaz del Valle.—(Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Centro de Estudios Históricos).—Madrid, C. Bermejo, impresor, 1933.—4.º (Don. de la J. para A. de E.)

Domínguez Bordona (J.).—*Proceso inquisitorial contra el escultor Esteban Jameste*.—Transcripción, extractos y notas preliminares por...—(Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Centro de Estudios Históricos).—Madrid, Blass, S. A., 1933.—4.º (Don. de la J. para A. de E.)

Acevedo Huelves (Bernardo) y Fernández y Fernández (Marcelino).—*Vocabulario del bable de Occidente*.—Por... y por... (Archivo de tradiciones populares. III.)—(Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas.—Centro de Estudios Históricos).—Madrid, S. Aguirre, impresor, 1932.—4.º (Don. de la J. para A. de E.)

San Juan de Llosá (Ricardo).—*Sumación de series de radio nulo y prolongación semianalítica*.—Por...—(Publicado en la *Revista de la Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales* de Madrid).—(Publicaciones del Laboratorio y Seminario Matemático).—(Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas).—Madrid, 1933.—4.º (Don. de la J. para A. de E.)

Pignetti (Bartolomeo).—*Dei Ciarlatani nell'insegnamento*. Poche parole del Prof... Aggiuntavi una lettera di Niccolò Tommaseo.—3.ª edizione con note.—Napoli, 1871.—Folleto, 4.º—(Don. de D. H. Giner.)

Vivanco (Manuel) y San Martín (Luis).—*La reforma electoral*.—Ley electoral para Diputados a Cortes y Concejales de 8 de agosto de 1907.—Precedida de una nota preliminar y seguida de un repertorio alfabético.—Por... y ...—Segunda edición.—Madrid, Imprenta de los Hijos de M. G. Hernández, 1907.—Folleto, 8.º—(Don. de D. H. Giner.)