

BOLETIN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

El 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 L.

MADRID, 31 DE OCTUBRE DE 1926.

NUM. 799.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Del valor pedagógico de los cuentos de hadas, por *A. Van Gennep*, pág. 289.— La Literatura pedagógica en España 1913-1923, por *D. Rafael Altamira*, pág. 294.— La inauguración del curso, por *E. Gómez de Baquero*, pág. 302.— Problemas de educación obrera, por *Julián Besteiro*, página 303.— A guisa de ideas acerca de Adolfo Ferrière y su obra, por *Rodolfo Tomás y Samper*, página 305.— Revista de Revistas: Francia, «*Revue Pédagogique*», por *D. D. Barnés*, pág. 311.

ENCICLOPEDIA

El movimiento modernista en la literatura hispanoamericana, por *Alfredo Coester*, pág. 313.

INSTITUCIÓN

En el cincuentenario de la Institución, pág. 319.— Noticias, pág. 320.— Libros recibidos, pág. 320.

PEDAGOGÍA

DEL VALOR PEDAGÓGICO DE LOS CUENTOS DE HADAS

por *A. Van Gennep*.

¿La condición y la lectura de los cuentos de hadas, y, en general, de las leyendas, los mitos, las narraciones novelescas y maravillosas, tienen realmente sobre los niños el mal influjo que les atribuía recientemente la Sra. Montessori en una conferencia dada en la *Child Study Society* de Londres? Antes de discutir esta opinión en la patria de Perrault, conviene recordar que la Sra. Montessori es doctora en Medicina, y que empezó su carrera pedagógica por el estudio y el cuidado de los niños anormales, para sólo después construir todo un sistema de educación y de enseñanza, del que sus admiradores ingle-

ses afirman que es «el más hermoso descubrimiento que se ha hecho en estos dominios, desde los de Pestalozzi, Froebel y Rousseau», sistema aplicable, no sólo a los niños anormales o retrasados, sino a todos los niños y de todos los países.

Esta conferencia sobre los cuentos de hadas expresa, por esta posición de principios, que las leyes psicológicas fundamentales son idénticas para todas las razas humanas, y que, si se notan diferencias entre los niños de los distintos pueblos, éstas no se deben más que a la diferencia de «alimento intelectual». Así es que los niños de los pueblos germánicos y anglosajones se orientan diversamente, por lo que toca a los cuentos de hadas, que los niños de los pueblos latinos; los primeros les atribuyen un valor místico, y, hasta cierto punto, religioso, mientras que, para los otros, esas narraciones no son más que una diversión y una distracción. Esta diferencia provendría, según la Sra. Montessori, de que, «en los pueblos latinos, las madres no cuentan historias de hadas a los niños; éstos no las oyen más que de la boca de las nodrizas y de las niñeras de origen rural; más aún: la enseñanza de los cuentos está prohibida en las escuelas».

«Los ingleses ganarían adoptando en este asunto la actitud de los pueblos latinos», concluye la Sra. Montessori; la audición y lectura de los cuentos de hadas no es una diversión superficial, ni que pase sin dejar huellas psíquicas; muy al contrario, penetran profundamente en el espíritu, y en el momento mismo «en que el niño está

embargado por el enorme trabajo de la organización de sí mismo y de la disciplina de sí mismo, cuando sus facultades de crítica no se han formado todavía» y no puede aún distinguir entre lo real y lo imaginado, ni entre lo posible y lo imposible. Sumergiéndole en el mundo sobrenatural, se prolonga inútilmente este período de confusión, se le obliga a vivir, como quien dice, por partida doble. Todavía más: los cuentos y las leyendas desarrollarían un sentimiento de terror respecto a la realidad y una propensión a introducir en la apreciación del curso de los acontecimientos un elemento místico y maravilloso que aparece como una mentira desde que el contacto con la realidad se hizo dominante. La desilusión experimentada puede herir profundamente al niño; la Sra. Montessori cita, a propósito de ello, el caso de un niño que, habiendo oído a su madre que Santa Claus (equivalente a nuestro *Père Noël*), no existía, perdió la confianza en su madre, «puesto que ésta le había mentado, cuando al niño le habían enseñado a no mentir nunca». Total: que de la conferencia de la Sra. Montessori se deduce que esta profesora tiende a considerar la actividad intelectual determinada por los cuentos de hadas y por todas las narraciones de este tipo dentro del dominio de la psicopatología, y a temer que esta actividad marque al adolescente, y más tarde al hombre, con una especie de tara psíquica.

Esta conferencia produjo, naturalmente, en la asistencia, que comprendía varios centenares de educadores ingleses, una cierta emoción, que se transmitió en seguida al gran público, a tal punto, que hasta periódicos importantes, como *The Times* y *The Observer*, creyeron necesario abrir sus columnas a la polémica. Concretóse ésta al dominio más bien inglés; la impresión que quedó fué que la Sra. Montessori no logró convencer a los anglosajones. La última palabra parece que la dió un corresponsal, haciendo notar que el mundo maravilloso y novelesco tiene un lugar importante en la obra de Shakespeare, y que «lo que pareció bueno a Shakespeare, también tiene que ser bueno para nosotros».

Esta invocación del carácter particular de una parte de la obra del gran poeta inglés da el mejor comentario que puede hacerse de la actitud de la Sra. Montessori, extrañada del sistema pedagógico inglés, donde la cultura de la imaginación desde la más tierna edad desempeña, en efecto, un papel importante, y en grado tal, que los adultos anglosajones continúan amando lo maravilloso, y conservan, por lo mismo, algo en el carácter y en la actividad, que parece casi infantil a los pueblos latinos. Pero como esta alianza de un realismo práctico llevado al último extremo y de una imaginación que no reconoce límites no ha resultado muy mal hasta ahora a los ingleses, se comprende que vacilen en seguir a la Sra. Montessori en la vía serena que les propone. Debe notarse, además, que los asuntos maravillosos tratados por los escritores ingleses o que circulan de boca en boca en los medios campesinos y de las montañas del Reino Unido son de orígenes muy diversos, hecho que la Sra. Montessori, que parece ignorar por completo el *folklore* y el estudio comparado de las tradiciones populares, no ha tenido en cuenta, y que es en este debate de una importancia directa.

Inútil recordar que los asuntos maravillosos de Shakespeare están sacados, ya del fondo popular continental, francés o italiano, ya del fondo céltico del druidismo, o aun de los pueblos precélticos. Los cuentos populares que forman tantas colecciones inglesas son también, en parte, célticos (irlandeses, escoceses, etc.), y, en parte, continentales (variantes de los cuentos de Perrault y de Grimm). Una tercera categoría está constituida, en fin, por los cuentos de Andersen, que son narraciones literarias con la forma, pero no con los temas, de las composiciones populares danesas. La disculpa de la Sra. Montessori al poner en un solo plano, para su censura, todas estas narraciones de orígenes y tendencias tan diferentes, está en que no quiere considerar en la materia más que un solo elemento, es decir, la irrealidad de los personajes y de la acción. No puedo yo discutir las opiniones de la Sra. Montes-

sori, ni como pedagoga ni como psicóloga, sino sólo como folklorista y como padre de familia, y, en ambos casos, esas opiniones se me figuran erróneas.

Es fácil suponer que, desde su primera infancia, mis hijas se recrearon con los cuentos que nosotros les contábamos, y que, desde que supieron leer, tuvieron a su libre disposición mi biblioteca folklórica. Jamás me avine a la idea, en ese tiempo ya lejano, de que cometía un error pedagógico y que me arriesgaba a imprimir a mis hijas una tara psíquica. Tampoco he tenido escrúpulo en prestar mis colecciones de cuentos y de leyendas a los niños de familias amigas o a los de los vecinos. Gracias sean dadas a las hadas protectoras, a las divinidades mitológicas, a los *bogatyrs* rusos, a los guerreros escandinavos, a los dioses multiformes de los salvajes y a los *peris* persas, jamás fui objeto de censura, y jamás noté que la lectura de mis libros haya deformado cerebros juveniles ni haya disminuído sus facultades críticas.

La conferencia de la Sra. Montessori me ha sugerido un escrúpulo tardío: hice una pequeña información, cuyos resultados quedan afortunadamente en favor de mi inconsciencia pedagógica. Puedo afirmar que la lectura de las historias maravillosas no ejerce la menor acción sobre la razón, ni sobre el razonamiento, ni sobre el juicio, ni sobre la facultad crítica, porque esas historias no son en ningún momento, hasta para los niños más pequeños, objeto de fe propiamente dicha, a semejanza, por ejemplo, de las narraciones bíblicas o de las vidas de los santos y de los mártires. Los cuentos, las leyendas, los mitos, las fábulas no están ligados a ningún sistema religioso actual; contienen, ya se sabe, restos de dogmas religiosos antiguos y caducados, tales como el druidismo celta, o la mitología germánica, o el mazdeísmo persa, etc. Pero para desprender del tema novelesco estos elementos propiamente religiosos, hace falta ser un folklorista especializado; a los niños y al gran público no les interesa este aspecto de las historias maravillosas, sino sólo «la aventura»,

sobre todo si acaba bien y no contiene más que un elemento trágico moderado, o, por el contrario, tan excesivo, que no muestra traza de probabilidad.

Varias veces, entre los tres y los seis años, mis hijos me preguntaron, como por otra parte todos los niños, «si esta historia es verdadera, si hay hombres tan fuertes, si las hadas existen...» Les hemos contestado sencillamente que no, hasta sin insistir demasiado, añadiendo que aquello eran *historias*, palabra que dice todo a los niños. La mayor parte no se contentan con las *historias* que se les cuentan o que han leído, y las inventan ellos, sobre todo por la noche en la cama, para dormirse, enlazando al recuerdo de narraciones y de lecturas observaciones directas cotidianas: un accidente de tranvía o de automóvil, un caballo desbocado, altos hechos ejecutados en un mundo imaginario, éxitos extraordinarios y aventuras inauditas. Los cuentos y las leyendas contribuyen seguramente no a crear esta tendencia intelectual, sino a dirigirla por ciertas vías, proveyendo escenarios que pueden intercambiarse, como el libro de De Foë suministra escenario para innumerables robinsonadas imaginarias, y algunas veces puestas en ejecución.

No puedo determinarme a mirar como nefasta esta clase de actividad intelectual, sobre la cual tengo hechas numerosas observaciones. En efecto, más tarde, en la versión latina y en la narración o la composición francesa, es el mismo mecanismo precisamente el que se pone en práctica. Los niños se encuentran menos cohibidos para mover a sus personajes «oficiales», o para describir paisajes y situaciones impuestas, después de haberse adiestrado por sí mismos en este trabajo, con la ayuda de materiales imaginarios, por cierto, pero igualmente utilizables como elemento de distracción.

En este particular saco la siguiente conclusión: Los cuentos y leyendas, con tal de que desde el principio se muestre a los niños el carácter meramente literario que tienen (quiero decir, con exclusión de todo carácter de creencia o de fe), no pueden

menos de ayudar al desarrollo intelectual. Pero debe dejarse aparte el aspecto ético de los cuentos, porque no actúa ni en bien ni en mal, ya que saben los niños que la acción «no es verdadera». Dudo que se puedan citar ejemplos de niños normales que hayan llevado a la vida cotidiana las astucias y las maldades de los héroes de cuentos, ni tampoco la bondad o la caridad de otros héroes del mismo orden.

El niño se da cuenta muy pronto del carácter excepcional de los héroes y de los sucesos que ocurren en el cuento, aunque no pueda establecerse como fórmula general esta reflexión de mi hija menor, que tiene 12 años, «a quien le gustan mucho los cuentos de hadas porque no tratan de cosas corrientes y porque no son verdad; si fuesen verdad, no serían divertidos». Porque hay que ver en ello más bien una voluntaria reacción contra las realidades de la vida cotidiana y, sobre todo, de las composiciones y lecciones escolares; lo mismo que, para los adultos, sucede con las novelas de toda clase, incluso con las novelas de la escuela llamada naturalista. No es, además, de niños de esta edad de los que se ocupa la Sra. Montessori, sino de los pequeños, de los que se dice que no distinguen todavía lo ordinario de lo extraordinario. Admitiendo que exista semejante período de confusión, su duración puede reducirse siempre al mínimo por la intervención de los padres, y, de todas maneras, aunque, en ciertas circunstancias particulares, durase bastante tiempo, el inconveniente nunca sería muy grande.

Sin hablar de la última guerra, ni de ninguna guerra, no faltan acontecimientos domésticos y sociales propios para precipitar la evolución normal del período de confusión al período de crítica, y se me figura que el primer golpe de la desdicha quedará más bien amortiguado, en vez de agudizado, para el niño, si se le facilitó la posibilidad de refugiarse entonces, gracias a la posesión de un *stock* de escenarios maravillosos, en un mundo imaginario, considerado, relativa o temporalmente, como real. Este recurrir al ensueño consciente y este poder que se tiene espiritualmente sobre

el encadenamiento de los fenómenos sirven con bastante frecuencia a las personas mayores en momentos de crisis psíquica. ¿Por qué negárselos al niño?

Claro está que no hablo de niños anormales o demasiado nerviosos, sino de niños sanos, intelectualmente bien equilibrados, y capaces de dominar casi por sí mismos los desencantos que la vida trae sin cesar a sus ensueños y a sus deseos. Supongo también que esos niños están educados en un medio igualmente normal y sano, donde los padres no cuentan historias de trasgos, de espectros y de almas del otro mundo, y, por otra parte, no tratan groseramente a los niños, ni se burlan de ellos por lo que llamarían tonterías o gansadas, sino que los vigilan y los dirigen con moderación. Aunque la Sra. Montessori haya tomado como punto de partida la observación de los niños anormales y retrasados, son, sin embargo, reglas generales, aplicables a todos, lo mismo en la familia que en la escuela, las que ella formula; a mi juicio, mi objeto es el mismo, pero mi punto de partida es la observación de los niños normales, quienes, al fin y al cabo, son la mayoría, y para quienes están hechas provisionalmente nuestras instituciones y nuestros programas de enseñanza.

Es muy cierto que ni en Francia ni en Italia se enseñan los cuentos de hadas; si otra cosa se hace realmente en Inglaterra, lo ignoro; la Sra. Montessori lo afirma; pero no veo que los cuentos de hadas constituyan en la literatura inglesa una sección muy importante, hasta el punto de que se le deba conceder un lugar especial en los programas. Si, por el contrario, como es más probable, se trata de los libros de lectura para la juventud, la distinción señalada entre la Gran Bretaña y Francia no nos dice nada; porque no sólo los libros de cuentos se hallan en todas partes en Francia, sino que la mayoría de ellos que hay para leer en inglés proceden de nosotros: canciones de gesta simplificadas y colecciones de Perrault, de Mme. d'Aulnoy, etcétera. En ambos países, la difusión de los asuntos maravillosos se ha hecho mediante folletos en rústica y estampas del

tipo llamado de Epinal, de los *chapbooks*, y más recientemente de la serie de los *Libros color de rosa*; hay que agregar las hermosas colecciones de ediciones caras, ilustradas por artistas de fama. Al lado de estos cuentos, verdaderamente populares, están los que son medio literarios, como *Las Mil y Una Noches*, o que lo son enteramente, como los de Andersen, del canónigo Schmidt, de Nodier, de Andrew Lang y los *Yust so Stories*, de Kipling. Pero en su mismo país encontraría la señora Montessori colecciones equivalentes, desde los del siglo xvi, que luego recorrieron el mundo (Basile, Straparole, etc.), hasta las de Pitre y de los colaboradores de *l'Archivio per le Tradizioni Popolari*. También en Italia se publicaron estampas de Epinal, donde los cuentos de Perrault se encuentran sin duda en buen lugar, pero donde se han reeditado asimismo variantes simplificadas de asuntos que corren entre el pueblo italiano moderno.

Lo que hay de exacto en la observación de la Sra Montessori es lo siguiente: los cantares de gesta han sobrevivido más en la Gran Bretaña que en Francia, no sólo las de origen continental, como los ciclos de Carlo Magno y de Guillermo de Orange, el Lancelot, el Tristán, etc., sino, sobre todo, los de origen escocés o irlandés, de una parte, y escandinavo, de otra. Mientras que el estudio de nuestros cantares de gesta, salvo el Cantar de Rolando, está hoy día limitado a la enseñanza superior, o, más bien, al estudio especial de las literaturas románicas, la explicación de las leyendas épicas forma parte en Inglaterra de todos los programas de todos los grados; porque los pueblos del Reino Unido les atribuyen una importancia en cierto modo patriótica. Nuestra literatura heroica de la Edad Media fué sustituida por las literaturas clásicas en los siglos xvi y xvii, y luego, deformada, y hasta puede decirse que definitivamente anulada por el romanticismo, en el siglo xix. En Inglaterra, el clasicismo no separó tan violentamente en el siglo xix a la Edad Media; de manera que las leyendas épicas quedaron allí como parte integrante de la literatura corriente

y de la lectura general. En Italia lo mismo: el *Orlando Furioso* se explica en las escuelas, obra en la que lo maravilloso y lo extraño rebasan con mucho lo corriente en los cantares de gesta franceses e ingleses.

Volviendo al elemento fundamental de la discusión, me importa observar que los personajes de los cuentos y de las leyendas, revisten, en la inmensa mayoría de los casos, a causa de la escasa intensidad psicológica que es típica del género, un carácter representativo muy simplificado: estos héroes simbolizan, en rasgos poco claros, casi hieráticos, los sentimientos fundamentales y las calidades primarias de toda la humanidad, contraponiéndolos con una simetría digna de Víctor Hugo: fuerza y debilidad, brutalidad y maña, bondad y maldad, amor y odio, fidelidad y traición, generosidad y avaricia, valor y cobardía, etcétera. Lo que agrada a los niños, y también a muchos adultos, entre los cuales no me avergüenzo de contarme, es precisamente esa simplicidad psicológica, disfrazada por la variabilidad, que diríamos infinita, de los personajes, de las acciones, de los medios sociales, de los paisajes, de las viviendas, desde la miserable choza de ramas hasta el palacio encantado de *Las Mil y Una Noches*. De tal manera, que de un cuento a otro, el niño vuelve a encontrar personajes familiares, amigos conocidos, aunque estén vestidos y situados diversamente.

Para tener la seguridad de la exactitud de esta interpretación, hice un experimento, que sería sencillo si no ocurriera que el libro que hace falta es cada vez más raro: presté a varios niños los *Contes de Lorraine*, de Cosquin, obra maestra de erudición francesa, donde se analizan, a propósito de cada texto recogido de la misma boca de los campesinos loreneses, todas las variantes conocidas hace unos 30 años, y les pregunté si esas variantes les interesaban. La contestación fué siempre afirmativa, y son los dos tomos de Cosquin los que ahora me piden con preferencia, a causa de las variantes. La explicación es que los niños tienen gusto en comparar la

diversidad de los detalles situados alrededor de un tema esencialmente idéntico; de modo que al placer de encontrar algo conocido se suma el de descubrir en segundo lugar lo imprevisto. Debe notarse que este placer está unido a un ejercicio intelectual crítico; puesto que la operación consiste en la determinación de semejanzas y diferencias. Este ejercicio es normal y sano; hay, pues, en la manera de presentar a los niños los cuentos de hadas y las narraciones maravillosas una técnica que se puede perfeccionar, en vez de suprimir sencillamente del dominio literario que se le atribuye (en virtud de una opinión preconcebida), una vasta categoría, muy agradable por cierto.

Otra observación se impone. El lugar, que llamé patriótico, de las gestas célticas y escandinavas (y francesas también, hasta cierto punto), en la enseñanza inglesa, está ocupado en nuestro país por el estudio de las mitologías griega y romana, que la gala no podría reemplazar, porque es poco conocida y no ha desempeñado en nuestra formación moderna más que un papel mínimo. Las religiones clásicas, que son las que en el siglo XVIII se llamaba *La Fábulas*, no se presentan a nuestros niños como teniendo para ellos, ni para nosotros, un valor de creencia. Excitan la imaginación en el mismo sentido, si no en el mismo grado, que los cuentos y leyendas populares, y sustituyen, desde este punto de vista, el estudio de la Biblia o del *Epitome Historiæ Sacræ*, que formaba en otro tiempo parte integrante de los programas. De hecho, las mitologías griega y romana quedaron como colecciones de cuentos y de leyendas populares, bajadas desde el dogma de la literatura llamada infantil y secundaria. Así también *La Odisea* contiene cuentos, *Las Metamorfosis* lo mismo, y hasta *La Eneida* no es más que una leyenda. ¿Habrá que aplicar integralmente las nuevas opiniones y suprimir de la enseñanza todo lo que no tenga el carácter de verdad científica? ¿Tendríamos que matar sistemáticamente en nuestros hijos el hada Imaginación? No creo que fuera ello un bien intelectual o moral, ni siquiera una

ventaja práctica. Aquellos de nuestros hijos que son de temperamento realista, o a quienes las necesidades de la vida obligan a ser «prácticos» antes que a otros, tienden a eliminar la imaginación de sus afanes cotidianos; sin embargo, el éxito de las *Belles Images*, de la *Semaine de Suzette*, y, más tarde, de los folletones de periódicos, es prueba bastante de que esa eliminación no es ni completa ni agradable. Ahora, ¿cuál es para la nación la ventaja de esta cultura de la imaginación, aunque transviada? Es muy importante, porque no hay obra de literatura, ni obra de arte, ni siquiera obra de ciencia, que sea posible sin el regular entrenamiento de la imaginación; Newton y Leibniz, Lamarck y Curie, Berthelot y Giard fueron antes que nada grandes imaginativos (1).

LA LITERATURA PEDAGÓGICA EN ESPAÑA 1913-1923 (2)

por D. Rafael Altamira,
Profesor en la Universidad de Madrid.

Si quisiéramos caracterizar en conjunto la producción literaria española durante los años que comprende este informe, podríamos decir que señala, sobre todo, un nuevo despertar del interés por los problemas de la enseñanza. Ese interés, muy visible en diferentes períodos de nuestra historia contemporánea, pero intermitente, quizá tiene ahora como nota especial la de abarcar mayor área que antes; es decir, la de haberse extendido a mayor número de personas; tal vez, también, la de haber incorporado al movimiento propiamente científico una parte considerable del profesorado de todos los grados que, durante bastante tiempo, participó en aquella labor.

Es muy probable que, por lo que se refiere al personal docente primario, una de las causas de ese despertar hayan sido las reformas iniciadas en 1911 y proseguidas,

(1) De la *Revue Bleue*, de París. — 1-X-21.

(2) Texto español (traducción) del capítulo X (año I, 2.º cuaderno) del *Internationale Jahresberichte für Erziehungswissenschaft*, Breslau, 1926.

con algunas alternativas, durante varios años. Esas reformas, al plantear en vivo algunos de los problemas fundamentales de organización escolar, de formación de los maestros y de mejora de su situación económica, en vista, sobre todo, de su mejor selección futura, verosímilmente agitaron el espíritu del profesorado primario y le hicieron acudir al estudio y discusión de las numerosas cuestiones técnicas que se le refieren. Para completar esta sugestión histórica, es necesario indicar como concausa especial (aunque perteneciente al grupo de las reformas citadas) el establecimiento desde 1911, y la frecuencia desde entonces del envío de maestros primarios y normales (individualmente o por grupos) al Extranjero, para estudiar allí la organización y el funcionamiento de las escuelas o determinadas cuestiones de Metodología.

Uno de los signos de esa extensión de la actividad pedagógica a que me referí en las primeras líneas de este escrito es la publicación abundante de folletos de vulgarización, referentes a los problemas generales y especiales de doctrina y didáctica, de la ciencia y la práctica pedagógica. Tales, por ejemplo, los que edita la *Revista Pedagógica*, las «Cartillas Pedagógicas» de *El Magisterio Español* y algunas de las series de publicaciones de *La Lectura*. Señalo, no solamente el hecho, sino también el valor que, dentro de su género, tienen algunos de esos folletos, como los escritos por los M. Bargalló, Rioja, Dantín, Masriera y otros. Pero su escaso volumen (32, 48 págs., o poco más) y su carácter vulgarizador los sustraen forzosamente, en conjunto, al dominio de este anuario, de conformidad con sus bases editoriales. Dicho esto, procedo a indicar los libros más importantes que, a mi juicio, cabe señalar en las diferentes Secciones, con la reserva de toda posible omisión, por desconocimiento de la obra omitida, que pueda cometer, no obstante mi obligada diligencia.

I. TEORÍA.—La fecha de 1915 señala, dentro del período que comprende este anuario, una pérdida irreparable para la

Pedagogía española: la muerte del profesor D. Francisco Giner de los Ríos, patriarca de la ciencia de la educación entre nosotros e inspirador de casi todas las creaciones docentes que han transformado en gran parte nuestra enseñanza, o están en vías de producir su transformación. A esa obra aplicó Giner su gran cultura en todos los ramos de las ciencias y las artes, que con ávida curiosidad estudió hasta los últimos momentos de su vida; su profundo espíritu filosófico, su generoso y humano corazón. Pero con ser todos estos elementos personales de un valor tan extraordinario y hallarse avivados por el más amplio y sano patriotismo, Giner no hubiera podido ejercer la influencia considerable que ejerció en España, a no haber ido acompañadas sus otras condiciones por la que siempre he considerado como fundamental en él: la de ser, ante todo y sobre todo, un maestro, un educador. La demostración de esta tesis, a la vez que la exposición de esa parte esencial de la obra espiritual de Giner, la hice en mi libro *Giner de los Ríos, educador* (Valencia, 1915), escrito con lágrimas en los ojos en los días de dolor que siguieron a la muerte del maestro.

Los más inmediatos discípulos de éste consideraron que uno de los mejores homenajes que cabía hacer a la memoria del que miraban como padre espiritual era publicar la colección de sus *Obras Completas*.

De esa colección, el volumen II, impreso en 1916, y el VII, en 1922, pertenecen a la serie de los escritos pedagógicos. El primero de ellos lleva el título de *La Universidad Española*, y contiene, como es natural, los trabajos de Giner relativos a la doctrina pedagógica particularmente referida a la enseñanza superior. En él se estudian los problemas generales de esa doctrina en función de los problemas especiales de nuestra Universidad, en la que Giner era profesor de Filosofía del Derecho. El segundo volumen se titula *Estudios de Educación*, y comprende cuestiones varias de Pedagogía, entre las cuales hay algunas referentes a la experiencia docente del propio Giner en la Institución

Libre de Enseñanza, centro de acción y experimentación pedagógica, que contribuyó a crear en Madrid en 1876, y que pocos años después, al transformarse de una especie de Universidad libre en una Escuela de cultura general (primaria y secundaria) y un Seminario y Laboratorio de Pedagogía, tuvo ya por único y sustancial inspirador a Giner.

Independientemente de la colección de *Obras Completas*, se publicó en 1915 un grueso volumen de *Ensayos sobre Educación*, que contiene algunos de los más profundos trabajos de Giner. Señalo particularmente el relativo a la enseñanza religiosa en la escuela y a la neutralidad o laicismo, y el que expone los problemas más graves y urgentes de nuestra situación pedagógica actual. Los lectores de este volumen y de los antes citados encontrarán en ellos muchas ideas originales de gran trascendencia. Giner no fué sólo un representante en España de la ciencia pedagógica moderna, sino un verdadero creador, que se anticipó en no pocas cosas a otros autores extranjeros más conocidos que él fuera de España, y señaló rumbos nuevos de fecundas consecuencias ideales y prácticas.

Después de estos libros es difícil señalar nada que pueda colocarse a su altura, aun entre los producidos por los inmediatos discípulos de Giner o por quienes, sin serlo, han recibido la influencia de sus ideas. Hay, no obstante, entre ellos algunas obras de mérito indiscutible; tales son: los *Ensayos de Pedagogía y Filosofía* (1921), de D. Domingo Barnés, profesor de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y Secretario del Museo Pedagógico Nacional; las dos monografías sobre *El maestro* y *El ideal de la educación*, de don Luis de Zulueta, profesor de la Escuela antes citada; las dos también de D. Eugenio de Ors, tituladas *Aprendizaje y Heroísmo* (1915) y *Grandeza y servidumbre de la inteligencia* (1919); la disertación sobre *La educación en una democracia* (en catalán, 1920); el librito de D. Pedro Rivas sobre *Disciplina y egolatría* (1919); el *Elogio de la inquietud*, por don Ernesto Winter (1923), y el ensayo sobre

La incultura, como enfermedad social, por D. Juan Téllez López (1913). En el grupo que podríamos llamar de pedagogos católicos, se destaca el libro de D. Adriano Suárez, *Levántate y anda. Principios fundamentales y normas prácticas de autoeducación y cultura humana* (1917). El autor demuestra estar bien informado de la literatura moderna en su asunto, y lo trata con amplio y elevado criterio. Debe citarse también el tratado de *Iniciación pedagógica. Introducción a los estudios psicofilosóficos*, del profesor D. José Roggerio Sánchez.

Dejando a un lado las numerosas traducciones de autores extranjeros antiguos y modernos, que no pueden tener en este Anuario más interés que el de revelar la despierta curiosidad de nuestro público y su amplia comunicación con el pensamiento de otros pueblos, señalaré la aparición de un número regular de folletos y libros de autores españoles, cuyo objeto es exponer más o menos ampliamente ideas pedagógicas ajenas. Excusado es advertir la importancia que esto tiene para el ensanche del horizonte ideológico de nuestro profesorado.

A ese orden de trabajos pertenecen tres monografías relativas a nuestro gran escritor Joaquín Costa: una de D. Gumersindo de Azcárate, «Necrología del Excelentísimo Sr. D. Joaquín Costa y Martínez» (1916); otra de D. Blas Infante, «La obra de Costa» (1916), y la tercera de D. Pedro Martínez Baselga, «Quién fué Costa» (1923). Realmente, Costa no fué un pedagogo; pero como jurista, historiador y político, se sintió, naturalmente, arrastrado a considerar el problema nacional de la educación, y por ser, a la vez, hombre de gran cultura y de elevadas condiciones intelectuales, dijo acerca de ese problema cosas interesantes y muy sugestivas. A ese título debe mencionarse, además de los dos estudios ya citados de los Sres. Azcárate e Infante, la colección de Notas pedagógicas del mismo Costa, presentada en el libro que, con el título de *Maestro, Escuela y Patria*, ha publicado en 1916 «la Biblioteca Costa».

Tampoco es un pedagogo D. Santiago Ramón y Cajal, cuya nombradía como histólogo ha llegado a todos los países cultos. Pero sus pensamientos sobre educación son, por las mismas razones que respecto de Costa he consignado, dignos de ser leídos. Una excelente antología de ellos ha sido compuesta por el profesor D. Modesto Bargalló, con el título de *Pensamientos de Ramón y Cajal sobre educación* (1923).

Para terminar con los autores españoles, citaré también el libro de D. Julio Alarcón sobre D.^a Concepción Arenal (comentadora de la doctrina pedagógica de Spencer y gran feminista de tipo educativo), que lleva por título *Una celebridad desconocida* (1914); el más especial de D. Luciano Seoane, *Concepción Arenal en su aspecto pedagógico*; la monografía del cardenal Benloch sobre el gran pedagogo San José de Calasanz (1917), y la traducción del catalán del libro de Luis Vives y sus relaciones con Inglaterra (1918). En lo referente a las ideas de autores extranjeros, son de notar: el libro de doña Alicia Pestana, *Tendencias actuales en la tutela correccional de los menores* (1916); el de D. Román Clausolles, *Pedagogía moderna. Renovación de la primera enseñanza* (1920), lleno de entusiasmo por las doctrinas modernas; el de D. Rodolfo Llopis, sobre *La escuela del porvenir, según Angelo Patri* (s. a.); la breve monografía acerca de *Pedro Mose-lano y su pedagogía* (3.^a edición, 1920), por D. Rufino Blanco, y la exposición de las *Ideas sobre educación del pueblo griego según la obra de Philostrato, Peri Gymnastikees*, hecha por el señor Blanco, que acabo de mencionar; el libro de la inspectora D.^a Leonor Serrano sobre la pedagogía Montessori (1915), y el de igual tema (*María Montessori. Exposición y crítica de sus métodos de educación y enseñanza* (s. a.), escrito por el maestro primario D. Ezequiel Solana. En materia bibliográfica sólo se han publicado dos obras, ambas de D. Rufino Blanco: *El año pedagógico hispanoamericano* (tomo I, 1920) y el *Anuario de bibliogra-*

fía pedagógica, que comprende los años 1920 a 22. Del mismo autor es un curioso *Refranero pedagógico hispanoamericano* (1920).

Por mi parte, he publicado en este período los dos libros siguientes de doctrina general: *Exigencias de la propaganda pedagógica* (1913) e *Ideario pedagógico* (1923).

Viniendo al grupo de obras especializadas con relación a la pedagogía social e individual (que no siempre son fáciles de distinguir de las de doctrina general), la lista es, como se verá en seguida, más extensa. Siguiendo un orden alfabético de autores, mencionaré: el interesante libro del profesor D. Gabriel Alomar, *La formación de sí mismo (El diálogo entre la vida y los libros)*, publicado en 1920, y el del profesor D. Eloy Luis Andre, *La educación de la adolescencia. Estudio crítico del estado de la segunda enseñanza y de sus reformas más urgentes* (1916); el del inspector de primera enseñanza D. José María Azpeurnitia, *Escuchad, madres. Orientación para evitar la perversión de la infancia* (1922); el del Barbeus, *La moral en la calle, en el cinematógrafo y en el teatro* (1924); la importante *Paidología* del Sr. Barnés (s. a.), y su complemento, *Fuentes para el estudio de la paidología* (1917); la Memoria de la profesora D.^a Amparo Cebrián sobre *La escuela de párvulos*, publicada en los *Anales* de la Junta para Ampliación de Estudios (1914); el notable estudio del profesor D. Eugenio C. Calón sobre *Tribunales para niños* (1917), cuyo carácter, principalmente jurídico, está continuamente rozando, penetrando el campo pedagógico, como también ocurre necesariamente con el del Sr. Montero Villegas, *Protección a la infancia. Tribunales para niños* (1913); el del Dr. Tolosa Latour, *La defensa del niño en España* (1916); el de D. José de las Heras, *La vida del niño delincuente* (1923); los *Problemas de la infancia delincuente* (1916), por D. Julián Juderías, y, por último, el estudio de don Enrique Zarandieta, sobre *La delincuencia de los menores y los Tribunales para niños* (1916).

A la vez que este grupo importante de escritos sobre un mismo tema, se han publicado los siguientes relativos a otras cuestiones de educación social e individual: la comunicación hecha al Congreso Nacional de Pediatría de 1913 por la inspectora D.^a Matilde García del Real, acerca de *Nuestras escuelas de párvulos*; los dos estudios sobre educación femenina, de Ing., *Sobre la educación de la mujer* (1918), y Martínez Sierra, el conocido dramaturgo, que tantas veces ha tratado tesis sociales en sus obras, *La mujer moderna* (1920); el libro de D. José Llagaría, *Facetas de ineducación nacional* (1919), que estudia el problema general presente de nuestra cultura colectiva; la conferencia del profesor D. Federico de Duis, *Disciplina y rebeldía* (1915); la Memoria sobre *Las escuelas profesionales femeninas en Francia, Bélgica y Suiza* (1914), por D. A. Pontes; los *Principios en que debe fundarse la educación nacional moderna* (1913), por A. Roji, y el tratadito de D. José Sánchez Anido sobre *Educación campesina* (1922).

Psicología con aplicación a la Pedagogía.—La importancia actual de esta clase de estudios ha sido advertida por los profesores y escritores españoles, y se refleja en la producción de un grupo especial de libros en las dos direcciones de los problemas de aptitud de capacidad profesional y de los específicamente psicológicos.

A la primera dirección pertenecen el libro del Conde Altea, ex subsecretario de Instrucción pública, sobre la *Orientación profesional en la escuela* (s. a.), y el del Dr. G. Rodríguez Lafora, *Los niños mentalmente anormales* (1917). A la segunda dirección, más cultivada en el período a que me refiero, responden las siguientes publicaciones: *La psicología experimental en la pedagogía francesa* (1921), por D. Domingo Barnés, varias veces citado en estas páginas; el *Diagnóstico de niños anormales* (s. a.), escrito por D. Anselmo A. González; dos folletos de vulgarización sobre *La anomalía mental* (1916), por D. Jesús Marín, y la importan-

te *Introducción a la psicología pedagógica* (s. a.), del profesor de Filosofía, en el Instituto general y técnico de La Coruña, D. Vicente Viqueira.

Dada la orgánica conexión de la fisiología con psicología, me parece lícito citar aquí la obrita del Dr. Vázquez Jeper, *Cómo se crían sanos nuestros niños* (s. a.), y el trabajo experimental de don Rufino Blanco, *Cómo crecen los niños españoles: talla, busto y pecho* (1920), basado en el examen de 12.381 sujetos (9.863 niños y 2.518 niñas).

III. HISTORIA.—Incluyo en esta Sección no solamente los libros llamados por antonomasia de materia histórica, es decir, referentes a tiempos pasados, sino también los que exponen hechos de historia actual, no menos históricos por esto. Entran aquí, por lo tanto, las exposiciones e informes sobre la enseñanza actual en España y fuera de España. A nuestra historia nacional corresponden el libro *La Enseñanza primaria en España* (2.^a edición, 1915), de que es autor el profesor, Director del Museo Nacional, D. Manuel B. Cossío, nuestra más alta autoridad pedagógica después de la muerte de Giner; los *Documentos para la historia escolar de España* (dos volúmenes, 1916-17), reunidos y publicados por el inspector don Lorenzo de Luzuriaga, como resultado de su labor en el Seminario de Historia moderna de España, que durante algunos años tuve el honor de dirigir en el Centro de Estudios Históricos (Madrid); el estudio del mismo autor sobre *El analfabetismo en España*, el más completo sobre el asunto, pero algunas de cuyas consideraciones y conclusiones necesitarían cierta explicación para desvanecer el efecto excesivamente pesimista, que, seguramente, sin quererlo el escritor, producen en los lectores; el libro dedicado por la «Calasancia» al *Tercer Centenario de la Escuela Pía* (1913), y la monografía de D.^a Concepción Sáinz sobre *Urbano González Serrano* (1914), psicólogo español del siglo XIX, que se ocupó de asuntos pedagógicos.

Acerca de otras naciones se han publi-

cado los siguientes libros: *La educación en Inglaterra* (1919), en que el profesor D. José Castillejo, Secretario de la Junta para Ampliación de Estudios, expone la organización, funcionamiento y espíritu de los principales centros de enseñanza ingleses, que ha visitado personalmente y conoce con gran pormenor. *La Universidad alemana. Su idea, su función, su objeto y sus relaciones con la cultura general* (1915), por D. Francisco A. de Icaza, quien, de una manera análoga a la del J. Castillejo, expone sus observaciones personales acerca de la enseñanza universitaria alemana. *El Diario de un viaje a través de Europa*, en que D. G. Manrique ha reunido y expuesto sus noticias e impresiones sobre *la Educación popular en Francia, Bélgica y Suiza* (1922); *Cómo el Estado forma sus maestros en España y en el Extranjero* (1921), estudio de legislación comparada, en que don Pedro Loperena examina la legislación y procedimientos usados en varios países para formar el personal docente primario; los excelentes y muy completos informes de D. Lorenzo Luzuriaga, publicados por el Museo Pedagógico Nacional, y que tratan de las siguientes materias: *La enseñanza primaria en el Extranjero* (3 folletos: I. Países de lengua inglesa; II. Países de lengua alemana; III. Países de lenguas románicas, 1915-1917); *La preparación de los maestros* (1918) y *La enseñanza primaria en las Repúblicas Hispanoamericanas* (1921). *La educación en Portugal*, por D.^a Alicia Pestana (1915), obra análoga a las de los Sres. Castillejo e Icaza; la exposición general de sistema de enseñanza y de instituciones docentes hecha por D. Emilio Sotelo, en su libro *Por la Europa pedagógica* (1913), y los dos volúmenes en que los grupos de pensionados de la Junta para Ampliación de Estudios exponen sus trabajos y observaciones, y que lleva por título: *Excursiones pedagógicas en el Extranjero* (1913 y 1914). Será útil advertir que a esta Sección pueden añadirse algunas de las obras incluídas en la Sección I, y grupo de las que exponen el pensamiento pedagógico de autores es-

pañoles y extranjeros. En cuanto a Historias generales de la Pedagogía, tan complejas y difíciles de escribir sin la base de una gran cultura y también de una gran experiencia, no se han publicado (aparte traducciones de autores extranjeros muy conocidos) más que una *Historia de la Pedagogía*, en dos tomos, escrita por don Galo Recuero García (s. a.).

IV. DIDÁCTICA.—El particular interés que en España ofrecen los problemas especiales de cada grado de enseñanza y los anhelos de reformas singularmente referidas a cada uno de ellos han producido el hecho de que los estudios de didáctica sean rara vez generales. Preferentemente, cada escritor se ha dedicado a estudiar su grado, concretando las cuestiones. Las ideas generales a este respecto más bien suelen encontrarse en los libros de teoría de que he hablado en la Sección I.

Puedo, sin embargo, señalar las siguientes obras, relativas a la educación física considerada ampliamente, es decir, sin determinación especial a un momento dado de la enseñanza: del médico D. Joaquín Decref, *La educación física* (1913); de D. Isaías Bobo-Díez, *La educación física teórico-práctica* (1917), y de D. Marcelo Sanz, profesor de Gimnasia, *Un curso teórico de educación física* (1914), y un *Manual de Gimnástica higiénica* (2.^a edición, 1915). A este grupo podía añadirse el volumen de *Conferencias de higiene infantil*, dadas por D. Baltasar Hernández (1916).

La didáctica del Dibujo ha sido tratada también de modo general por D. Víctor Masriera y D.^a Ramona Vidiella, directores del curso especial para maestros, en su *Manual de Pedagogía del Dibujo* (1917). En cuanto a los problemas generales técnicos de organización de la administración docente, con particular aplicación a España, cabe citar el libro de D. José Jorro y Miranda, Conde de Altea, *Nuestros problemas docentes. I. La Administración* (1918), y el del ex Ministro de Instrucción pública D. César Silió, *La educación nacional* (1914). A este grupo podrían agregarse los planes, prospectos y

reglamentos de los varios centros docentes creados por la Mancomunidad catalana, expresivos de un vivo deseo de realizar algunas de las más salientes aspiraciones de la metodología moderna y de implantar en Cataluña direcciones pedagógicas y científicas en mucha parte iniciadas ya por la Institución Libre de Enseñanza, el Museo Pedagógico Nacional, la Junta para Ampliación de Estudios y sus diversas creaciones, las escuelas de la Fundación Sierra Pambley, etc. En la *Didáctica* especial, la mayoría de las publicaciones se refieren a la primera enseñanza, entendida, por lo común, en su sentido estricto (escuelas primarias), pero también algunas veces en el sentido amplio de cultura general, que comprende la enseñanza primaria y la secundaria (v. gr., monografías del Sr. Lozano y alguna otra).

Los tres libros que en primer término deben citarse aquí, por su mérito y por abrazar en conjunto el problema de la escuela, son los escritos por D. Lorenzo Luzuriaga y publicados por el Museo Pedagógico Nacional: *La escuela unificada* (1922) y *Las escuelas nuevas* (1923). En otros aspectos, no menos interesantes, cabe señalar las obras siguientes: Juan Bardina, maestro primario, lleno de entusiasmo y devoción por su tarea profesional, *Cuarenta «casos vivos» de educación infantil* (1916), procedentes de su experiencia propia; Francisco Carrillo, Inspector de primera enseñanza, *Técnica de la Inspección de enseñanza* (1915), excelente manual de la materia, que tiene su complemento en el libro de D. Natalio Utray, también Inspector, sobre *la inspección de primera enseñanza en Francia, Bélgica, Suiza* (1914); el tratado de D. Miguel Herrero sobre *Principios generales de Pedagogía y Metodología española de la enseñanza de la lengua materna en las escuelas e Institutos* (1922); la Memoria del maestro D. Virgilio Hueso, sobre *La educación moral en la escuela primaria, según Durkheim* (1916); el grupo de obras referentes a la inspección médica en las escuelas, que forman los libros de D. Jaime Illaner, *La ins-*

pección médico-escolar. Su importancia, fundamento y práctica (1915); don Eduardo Masip, *La inspección médico-escolar* (1913), y D. Manuel Márquez, *La luz y la vista en las escuelas* (s. a.); las dos monografías, ambas notables, de don Edmundo Lozano, sobre *La Química en las escuelas primarias* (2.^a edición, 1913), y *La enseñanza de las Ciencias físicas y naturales* (s. a.); la memoria de doña María Liz, acerca de la *Organización de las escuelas de párvulos en Suiza e Italia* (1914); los meditados trabajos de don Angel Llorca, maestro primario, sobre enseñanza del idioma, *El primer año de lenguaje libre del maestro* (1923), y sobre didáctica de las varias materias escolares, *Cien lecciones prácticas* (1923); la memoria del profesor D. R. Mancho, relativa a la *Organización y significación de la enseñanza de las Ciencias en las Escuelas Normales de Francia, Bélgica y Suiza* (1914); la importante monografía de don Félix Martí Alpera, sobre el trabajo manual en las escuelas (1914), materia a que también pertenece el libro de D. Francisco Blanch, sobre *Trabajos manuales y juegos infantiles* (1923); la del Inspector D. Agustín Nogués, referente a *La enseñanza agrícola en la Escuela* (1924); la memoria de D. Mariano Nuviela, *Sobre lo que es y lo que debe ser el Colegio Nacional de Ciegos de Madrid* (1914), estudio de organización y de técnica; el de don Jacobo Orellana, relativo a *La enseñanza de la palabra a los sordomudos* (1918); *La metodología de la lectura* (1913), del maestro D. Gerardo Rodríguez, autor de otro libro sobre didáctica de la Aritmética, anterior a 1913; la disertación *Sobre la lectura* (1913), escrita por D. Amós Salvador, ex ministro de Instrucción pública y hombre de gran cultura e ingenio, y el folleto del Museo Pedagógico Nacional acerca de *La mesa y el banco escolares* (1916).

La didáctica general de la enseñanza universitaria ha sido tratada estos últimos años (aparte de lo que, como ya dije, se encuentra en dos de los libros ya citados de D. Francisco Giner, así como en los de

los Sres. Castillejo, Icaza y otros) en varios de los discursos de apertura leídos en las Universidades españolas, y también en los diferentes proyectos y memorias relativas a la reforma que se intentó hacer en el sentido de la autonomía administrativa y docente, y que promovió la redacción de informes en todas las Universidades. El Ministerio de Instrucción pública publicó, por su parte, un volumen comprensivo de documentos referentes a esta materia (1922).

Como trabajos de didáctica especial, citaré, además, el del profesor D. Américo Castro, acerca de *La enseñanza del español en España* (1922).

*
* *

Comparando el número respectivo de obras citadas en los diferentes grupos y secciones precedentes, el lector puede formarse una idea provisional de los problemas educativos que más han preocupado a la opinión española en este período de 1913 a 1922. Pero realmente haría falta la posesión de más datos para llegar a conclusiones en ese respecto; de una parte, porque, comúnmente (en España y en los demás países), los problemas que más interesan a la colectividad suelen tratarse principalmente, o a lo menos abundantemente, en la Prensa diaria y en el Parlamento, y de otra, porque, en efecto, España posee una Prensa pedagógica en que se publican muchos trabajos que nunca vienen a formar un libro.

Así ha ocurrido, por ejemplo, con los problemas siguientes, sin duda, los que más han apasionado los ánimos y más cantidad de escritos y discursos han producido: el de la escuela nacional y la escuela municipal, o sea el de considerar la función educativa primaria como propia del Estado o de los Municipios; el de la libertad de enseñanza, considerada desde el punto de vista del carácter oficial (de Estado) de toda ella (y principalmente la universitaria), o de su carácter social, que tiende a suprimir, por lo menos, el monopolio del Estado; el del analfabetismo y la necesidad de crear rápidamente gran número de es-

cuelas; el del sueldo de todo el personal docente (y en especial de los maestros primarios), con la particular finalidad de permitirle una vida digna de poder exigirles una más intensa dedicación a su obra profesional y de atraer a ésta inteligencias que prefieren hoy otras direcciones de más porvenir económico; el de la inspección médico-escolar, aun no resuelto prácticamente; el de las instituciones complementarias de la escuela (cantinas, desayunos, roperos, colonias, sanatorios, etcétera); el de la renovación total de la enseñanza secundaria; el de la autonomía universitaria; el del empleo de idiomas regionales distintos del castellano, y, en general, de la introducción en los programas de materias de interés regional; el de la reconstrucción de la Historia y de las tradiciones pedagógicas nacionales, y en orden particularmente didáctico, el problema de las escuelas graduadas y universitarias; el de renovación de todas las metodologías especiales, singularmente la de la Historia, el idioma, la educación física y algunas otras, y, en fin, los problemas relativos a la enseñanza del castellano y de Literatura y la Historia españolas en los países hispanoamericanos, juntamente con el de envío de pensionados nuestros a los centros docentes de todo el mundo, labor para la cual se creó especialmente la Junta para ampliación de estudios y que con anterioridad habían comenzado a cumplir las Universidades.

En algunos de los libros citados en este resumen bibliográfico, singularmente en la Sección I y en la IV, podrán mis lectores hallar más datos acerca del modo como están planteados hoy entre nosotros varios de los problemas mencionados, y otros que, por espíritu de brevedad, se mencionan ahora.

LA INAUGURACIÓN DEL CURSO

por E. Gómez de Baquero.

El evangelio del día, la lectura más indicada en la inauguración del curso universitario, me parece el estudio de D. Francisco Giner acerca de lo que es y lo que debe ser la Universidad española, premiado en un concurso que abrió la Universidad de Valencia para celebrar su tercer centenario, a propuesta de uno de sus más ilustres maestros: D. Eduardo Pérez Pujol.

Por la modestia del autor, estas páginas magistrales permanecieron largos años inéditas. Las ha dado a conocer al público la colección de *Obras Completas* de Giner. Forman el núcleo del volumen segundo de esta serie, titulado *La Universidad Española*, en que se agrupan otros opúsculos acerca de los estudios universitarios, en uno de los cuales sorprende al lector, en una digresión, una penetrante visión profética del destino que se estaba elaborando, y no precisamente en las aulas, aunque a él contribuían las aulas.

Otro evangelio complementario del día podría ser la conferencia de Unamuno en el Ateneo sobre cómo ha de ser un Rector en España, tan distinta en el tono del estudio de D. Francisco, pero coincidente en el fondo, con la fácil coincidencia de los hombres animados del amor a la verdad, por diferentes que fueren sus temperamentos y opiniones. El fondo doloroso de la cuestión a que llegaban uno y otro era la falta de vida universitaria, de una verdadera Universidad.

Lo que escribía Giner en 1902 se podría repetir hoy. La Universidad no es una corporación social de profesores y estudiantes, sino una oficina del Estado. En otros términos, no hay Universidad, sino universitarios, algunos de ellos eminentes. De ahí ese fenómeno de que las mejores y más progresivas obras universitarias se hayan hecho fuera del marco de la Universidad y por universitarios, por profesores oficiales. Lo proclaman las instituciones docentes creadas por la Junta de Ampliación de Estudios. Esto basta para apreciar lo opues-

tos que son la organización y el medio a los fines de la institución universitaria.

Con todo, no podemos menos de amar a la Universidad, aunque sólo sea una sombra, los que pasamos en ella los mejores años de la vida, los más ilusionados, los más abiertos a la esperanza. Podremos o no estar en espíritu con ella, según sean sus actos y sus voces, pero pensamos que entre sus ruinas ha cobijado siempre a una parte de lo mejor de la intelectualidad española, y que nunca dejó de haber en ella, entre la masa burda e inerte, alguna porción de levadura de la inteligencia, que ha hecho su obra, a pesar de todos los obstáculos.

Uno de los males de la Universidad española, que es el mal de todas nuestras organizaciones y la señal de nuestro atraso, es la falta de un nivel medio satisfactorio. Hay maestros insignes, sabios que pueden sostener el diálogo con los mejores de Europa, pero al lado, con el mismo fuero y la misma tóga, hay nulidades, medianías vergonzantes, gentes sin vocación ni capacidad, que llegaron acaso a la cátedra por alguna de las gateras que ha abierto de vez en cuando la Administración, o que aprovecharon hábilmente las ficciones e intrigas a que se presta la oposición, y que han tomado la enseñanza como una carrera, como una posición social, y ocupan el aula como podrían ocupar una mesa en un negociado de cualquier oficina.

La fiesta de la inauguración del curso deja cierta melancolía al que piensa en lo que debería ser la Universidad. No es fiestas lo que la Universidad necesita, sino realidades. Somos demasiado festivos. Cuando se han reducido un poco las fiestas del calendario eclesiástico, han venido a llenar los huecos, y hasta a aumentar la primitiva lista, las nuevas fiestas cívico-profanas: fiesta del libro, donde hay tantos que no saben leer y tan escaso amor a las escuelas; fiesta de la raza, fiesta de la toga, fiesta de la Universidad. Todo litur-

gia, golpe de bombo y clarinete. Hasta la propensión a erigir en salvadora doctrina de Estado un optimismo miope, no es más que otra percalina de los festejos.

La Universidad española ni ha conservado el espíritu corporativo y las virtudes de la Universidad antigua, ni ha llegado a ser una Universidad moderna. Se ha quedado en el tipo burocrático que ahoga o cohibe las mejores voluntades. La autonomía universitaria, tal como se inició, no era sino una ficción más. Para que la Universidad pudiera ser autónoma, era necesario que antes hubiera Universidad, que se hubiera hecho una obra de selección que permitiera crear el espíritu corporativo, el alma universitaria, que empezó a esbozarse en algunos ensayos, como el de la Universidad de Oviedo, en uno de esos períodos en que el respeto a la cultura inspira cierta tolerancia y libertad dentro de las normas estatistas.

Grandes y bellos recuerdos evoca la Universidad española: recuerdos de la Salamanca medieval, de la Alcalá renacentista, que fueron languideciendo y decayendo en el ambiente hostil y adusto de la Contrarreforma, hasta caer en la Universidad de tiempos de D. Diego de Torres Villarroel.

Contemplando la hermosa fachada plateresca de los viejos edificios universitarios, se aviva esa melancólica evocación de un pasado que fué y de un porvenir que no ha llegado a ser. Pero otras impresiones nos distraen de aquellos recuerdos. Tal vez advertimos que sale de la bella fachada un olor de bazofia, y más que la figura grave de los grandes maestros del pasado, como aquel noble Fray Luis, que defendía austera y libremente ante sus jueces su versión del *Cantar de los cantares*, y que, al sentarse de nuevo en su cátedra, empezaba la lección con el: *Decíamos ayer...*, viene a la imaginación la silueta burlesca de D. Diego de Torres, en alguna de aquellas bromas, propias de su humor descarado y truhanesco que él mismo cuenta en su vida: «Saliendo una tarde del General de Teología—dice—, abochornado de argüir un R. P. y doctor, a quien yo miraba con

algún enfado (porque era el que menos motivo tenía para ser mi desafecto), le dije: Y bien, Rmo., ¿es ya *Lumen gloriae tota ratio agendi*, o no? Dexaron decidida las patadas y las voces esa viejísima cuestión. Vaya noramala (me respondió), que es un loco. Todos somos locos (contestó D. Diego), los unos por la parte de adentro, y los otros por afuera. A V. Rma. le ha tocado ser loco por la parte de adentro y a mí por la de afuera, y sólo nos diferenciamos en que V. Rma. es maniático, triste y mesurado, y yo soy delirante de gresca y tararira.» Tras lo cual, sacando unas castañuelas, se puso a bailar alrededor del teólogo y le persiguió haciendo cabriolas hasta que éste se refugió en las escuelas menores.

Pero, ¿por qué no abrir el alma a la esperanza? Esperemos que la levadura de los mejores haga su efecto, y que la Universidad española pueda decir algún día, como el gran poeta y docto traductor del *Cantar de los cantares*, «de alma hebrea»: *Decíamos ayer...*

(*El Sol*, 1-X-26.)

PROBLEMAS DE EDUCACIÓN OBRERA

por Julián Besteiro,

Catedrático de la Universidad de Madrid.

Nadie desconoce hoy la importancia que tiene la acción educadora que se desarrolla en los medios obreros. La actividad espiritual, la curiosidad intelectual y el anhelo de perfeccionamiento de que constantemente da pruebas la Casa del Pueblo de Madrid bastan para impresionar a los más escépticos y para atraer hacia ese foco de cultura la atención de los más distraídos.

Esta corriente de vida mental y esta gran fuerza educadora no tienen, ciertamente, un solo origen. La principal fuente de donde se nutre su caudal es, sin duda, el impulso de vida nueva que brota de la masa obrera a medida que se va emancipando de la miseria física y moral en que aun la tiene en gran parte sumida la explotación capitalista. El trabajo continuo de autoeducación que se realiza en el seno de los Sindicatos es, tal vez, el factor más

importante entre todos los que conducen a la producción de los resultados culturales más manifiestos y visibles. Pero es también un elemento característico e importantísimo de la actividad cultural de los medios obreros en el momento presente la atracción que estos medios ejercen sobre multitud de intelectuales, de artistas, de hombres de alta espiritualidad, que van espontáneamente y generosamente a depositar la semilla de su saber en esos surcos fecundos abiertos por la organización proletaria, sin duda poseídos del convencimiento de que es en ese terreno en el que la siembra de ideas es más amorosamente acogida y ofrece más esperanzas de florecer y dar fruto.

La resultante total de este conjunto de influencias diversas no puede ser más estimulante y halagüeña.

Sin embargo, la actitud de las personas más interesadas por estos problemas, y especialmente la de los militantes socialistas, no puede ser una actitud de mera complacencia, de satisfecho y confiado reposo en la contemplación de los perfeccionamientos conseguidos, sino que debe ser una actitud crítica (sobre todo, autocrítica), que mire los progresos realizados más que nada como nueva base para mayores y continuos perfeccionamientos.

Desde luego, por muy satisfechos que estemos de la actividad cultural de nuestros medios obreros nacionales, no debemos mirarla sino como una manifestación, y no ciertamente de las más intensas, del imponente movimiento hacia la cultura que está realizando en grandes proporciones el proletariado universal.

El grado de adelanto a que han llegado en este camino algunos pueblos—como, por ejemplo, Bélgica—es conocido por los lectores de *El Socialista* gracias a los viajes y a las informaciones hechas por algunos compañeros, como Atienza y Núñez Tomás. Pero basta, además, con un conocimiento superficial de lo que significan en los Estados Unidos y en Inglaterra las Asociaciones para la educación obrera, o la Asociación inglesa para la Educación de los Adultos, o la Liga de la Plebe, o la im-

portancia que en Alemania han adquirido las Escuelas superiores populares, la Academia del Trabajo y la Escuela de Economía, para comprender que, para ponernos a la altura de esos países, aun nos queda mucho camino que recorrer.

Consideremos que este admirable espíritu de curiosidad intelectual y de vocación docente que se ha desarrollado entre nosotros no es más que el eco del vigoroso despertar al conocimiento y a la acción que ha vibrado, con una asombrosa intensidad, en todos los medios obreros de las naciones civilizadas después de la guerra.

Hoy ese impulso cultural, lejos de haberse debilitado, se ha intensificado cada vez más; pero, al mismo tiempo, no es menos cierto que muchos intelectuales, atraídos hacia ellos, empiezan a pensar que el sistema de acumulación de conocimientos mediante la multiplicación de cursos y conferencias no basta para satisfacer las necesidades de cultura que siente el proletariado.

Se empieza a observar que la acumulación de noticias y de conocimientos ya elaborados no interesa al obrero tanto como el desarrollo de su propia personalidad individual y colectiva y el fomento de sus capacidades de acción y de creación de una nueva cultura.

En la misma Alemania se proclama hoy que el desarrollo del espíritu de cooperación en los «hogares» de estudiantes obreros, el cultivo de la sensibilidad y de la voluntad en Sociedades artísticas y deportivas, el fomento de la propia originalidad con el trabajo personal del escolar, son elementos educativos tan valiosos como la adquisición de sabiduría; y que si el trabajador inglés puede encontrar con cierta facilidad todos esos elementos educativos, por la índole propia de las instituciones docentes de su país, los obreros alemanes tienen que cuidar de introducirlos por sí mismos en sus propios sistemas de educación.

Se trata de sustituir una concepción meramente cuantitativa de la cultura por una concepción cualitativa; un criterio estático de la educación, por un criterio dinámi-

co; y en el mismo trabajo intelectual se tiende a acentuar la preferencia de los estudios y los libros que sirven para dar impulsos vigorosos a la personalidad sobre los que meramente sirven para acrecentar el caudal de conocimientos. Así se ha llegado en las escuelas obreras alemanas a fundamentar nuevamente la importancia educativa de los libros clásicos de Marx, del discurso de Lassalle, «La ciencia y los trabajadores»; del escrito de Engels, «De la utopía a la ciencia»; del folleto de Liebknecht, «Saber es Poder, Poder es Saber», y así ha sido posible que un pensador inglés, tan libre de convencionalismos y de trabas como Bernard Shaw, en una fiesta en conmemoración del septuagésimo aniversario de su nacimiento, haya expresado el valor educativo y dinámico del Socialismo en estas vigorosas palabras:

«Karl Marx hizo de mí un hombre. El Socialismo ha hecho de mí un hombre. Sin ellos, yo sería como muchos de mis colegas literarios, que tienen tanta habilidad literaria como yo. El Socialismo ha hecho un hombre de Mr. Wells, cuya obra es tan grande. Pero mirad el resto del mundo literario, y comprenderéis por qué estoy tan extraordinariamente orgulloso de ser socialista. Yo no doy ni esto (Mr. Shaw señala la punta de un dedo) por mi literaria eminencia.»

Son éstos matices y tendencias actuales en la educación obrera que no deben ser desatendidos por nosotros, si queremos ver acrecentarse y perfeccionarse la obra, sin duda muy valiosa, realizada hasta hoy con el concurso de tantos nobles espíritus.

(*El Socialista*.—10-X-26.)

ALGUNAS IDEAS ACERCA DE ADOLFO FERRIERE Y SU OBRA (1)

por Rodolfo Tomás y Samper.

Profesor de Escuela Normal.

Reconozco que, tanto el nombre como las ideas del ilustre autor de *La educación autónoma*, son familiares para sociólogos y pedagogos. Permítaseme, sin embargo, colaborar en la obra utilísima de divulgación que merecen las actividades nobles, tales como son las de este enjundioso escritor.

Conocí personalmente al Dr. Ferrière en el verano de 1921, con motivo del III Congreso Internacional de Educación Moral, celebrado en Ginebra. Aquel Congreso fué una admirable expansión de idealistas de la educación y de sociólogos, enamorados de una organización social altruista, humana en el más elevado sentido moral, en la que todos los hombres, iguales en derechos, reconozcan, no obstante, sus capacidades y aptitudes diferentes y se distribuyan equitativamente los cargos distintos de la sociedad y los sirvan con verdadero esfuerzo y con austeridad sincera, para el mayor bien colectivo, dando pruebas constantes de un gran sentimiento de solidaridad y de un profundo espíritu de sacrificio. Y Ferrière, presidente del citado Congreso, llevaba en aquella ocasión, y lo hizo con verdadera elocuencia, la elevada representación de todos estos ideales.

Son ya bastantes años los que el Dr. Ferrière ha consagrado a la predicación de las grandes ideas reformadoras de la educación y de la escuela. Reconocemos en él una múltiple actividad; pero todas sus formas se encaminan hacia los mismos fines. Como pensador fecundo, ha producido varios e interesantes libros, en los que, de igual modo que en todos sus escritos, se muestra, en forma insuperable, una excelente aptitud suya: la elocuencia. Ferrière es un gran orador; tal es como conviene al apostolado que ejerce, a la predicación

(1) Prólogo a la obra de Ad. Ferrière, *La Educación autónoma*, Madrid, Beltrán.

fervorosa que realiza de los principios de la escuela activa, de aquella escuela nueva que ha de preparar el tipo de vida social moral, cantado y descrito en el Congreso aludido.

Una crítica de sus obras, incluida en este lugar, habría de resultar inadecuada, porque no podría ser hecha sin concederle la extensión necesaria y pertinente a la importancia de tales escritos, en cuyo caso este prólogo se desviaba de su estricta finalidad: la de hablar de modo principalísimo de la obra cuya traducción ofrecemos. Por tal razón, indicamos brevemente que, aparte *La educación autónoma*, reputo, además, como obras fundamentales suyas, *La Loi du Progrès, en Biologie et en Sociologie*, verdadero acierto de síntesis científica, llena de documentación, y prueba evidente de su gran cultura, obra que mereció ser premiada por la Universidad de Ginebra; *Transformons l'école*, defensa en pro de la necesidad en que nos encontramos todos de procurar la mejora de la escuela, para que responda a los ideales antes indicados; *L'éducation dans la famille*, admirable guía para los padres que se preocupan de ello y desean para sus hijos una educación sana y bella; *L'activité spontanée chez l'enfant*, de gran sabor didáctico y de seria fundamentación psicológica; *La Escuela activa* (1), que trata, con la maestría y la elocuencia constantes en Ferrière, de los orígenes y de los principios y aplicaciones de la escuela activa; obra de gran oportunidad histórica, que resume y sintetiza todo el movimiento contemporáneo de las nuevas tendencias en educación, movimiento representado, entre otros, por Ferrière, Dewey, Kerschensteiner, la doctora Montessori, Decroly, Claparède, y, finalmente, su reciente y sugestiva obra, que completa la anterior, y que lleva por título *La pratique de l'école active*.

Una gran característica de la actividad del Dr. Ferrière es su capacidad de organizador. Fundó y dirige el *Bureau inter-*

nacional de Escuelas nuevas, que es realmente el centro informativo de las escuelas nuevas de todo el mundo; forma entre los inspiradores y directores de la *Liga internacional en pro de la nueva educación*, y toma parte principalísima en los Congresos de educación que la Liga organiza; últimamente, en 1922, creó, y dirige desde entonces, la revista *Pour l'Ere nouvelle*, órgano de esta *Liga internacional*, y medio de propaganda extensa, universal, porque indudablemente llega a todos los lugares del mundo donde se interesan por la nueva educación.

Siendo mucho todo ello, encuentra tiempo el Dr. Ferrière para explicar su curso como profesor en el *Instituto J. J. Rousseau*, de Ginebra; para redactar y publicar más libros; para colaborar en varias revistas de pedagogía; para dar conferencias; para hacer viajes; para actuar, en fin, en todo aquello que represente una realización educativa de las normas de la escuela nueva, que tan brillante y tan calorosamente él propaga.

El gran principio de la escuela activa, es decir, el respeto a la libre espontaneidad del niño, ha encontrado en Ferrière un panegirista formidable. Sus escritos están llenos de párrafos brillantes, que demuestran, hermanando la expresión bella con la fundamentación científica, cuán necesario es para el éxito en la educación tener en cuenta esta concepción psicológica que domina en la pedagogía actual.

Juzguemos por estas palabras suyas en *L'activité spontanée chez l'enfant* hasta qué grado reverencia Ferrière este principio psicopedagógico:

«La actividad espontánea del niño es cosa sagrada, en tanto que ella aumenta su potencia de acción. Representa el justo medio: de un lado, tendríamos la pereza, la ociosidad, el despilfarro de energías, síntomas de un espíritu enfermo, pruebas de insuficiencia mental o de *surmenage*, pues todo niño normal es espontáneamente activo. Del otro lado, la actividad impuesta de fuera, hecha, pues, de mala gana, con rencor, con fastidio, con el deseo secreto de acabar lo más pronto posible, de pro-

(1) Versión castellana de Redolfo Tomás y Samper. Francisco Beltrán, editor, Madrid.

curarse el menor esfuerzo y de dar justamente el rendimiento mínimo que los padres o el maestro están dispuestos a aceptar. ¡Cuántos obreros trabajan en esas condiciones en nuestro mundo moderno, en que la industria, demasiado especializada, cansa al trabajador, y en donde una mala higiene física y social le lleva muy a menudo a olvidar el valor de la posesión de sí!

«La espontaneidad del niño se expresa al exterior bajo tres formas, que varían en importancia según la edad: los juegos, las actividades constructivas y los servicios hechos al prójimo. Estas tres actividades corresponden, desde luego, a todas las edades. Nosotros mismos, adultos, en nuestros momentos de ocio, jugamos, ponemos las cosas en orden, trabajamos en el jardín, manipulamos en diversas cosas y hacemos algo de ayuda a nuestro prójimo. Pero se ve en seguida que los pequeños son los que juegan, sobre todo; que los mayorcitos construyen todo lo que se les ocurre, y que la alegría de prestar un servicio espontáneamente no la participan todos, y no aparece, en general, sino muy tarde. Sin embargo, la mayor parte de las muchachas manifiestan muy pronto su sentido maternal con las más pequeñas, y nada hay tan conmovedor como verlas consagrarse y dar, a los muñecos que se les facilita, sus cuidados y su ternura»

Y completa su idea más adelante así:

«En la Escuela, también el niño que tiene el gusto y la necesidad de prestar un servicio puede — o debe poder — ejercitar esta tendencia innata. Es verdad que la escuela actual no se presta apenas a ello; sujeta a los individuos sobre los bancos, con prohibición de salir de ellos, e impide, con demasiada frecuencia, a los buenos alumnos ayudar a los alumnos más retrasados. Ahora bien, si esto es una táctica admisible cuando se trata de exámenes en los que se quiere juzgar lo que cada alumno puede dar por sí mismo de trabajo en calidad o en cantidad, es peligroso generalizar la regla y prohibir la mutua ayuda natural en las investigaciones, los estudios o las construcciones, que ganan mucho siendo hechas en comunidad.

«Por tanto, suprimamos toda reglamentación inmovible y permitamos el juego en todas las edades, y las actividades constructoras igualmente en la familia y en la escuela; en todas las edades también, y en todas partes, facilitemos las ocasiones de prestar servicios. Que todo gusto que se manifieste tenga medio de ejercitarse; que toda actividad espontánea pueda manifestarse. Gustos, actividades, curiosidades, son necesidades del cuerpo y del espíritu. Si éstas contribuyen a conservar o a aumentar la potencia del cuerpo y del espíritu, son, ya lo he dicho, cosa sagrada.»

En efecto, yo creo, con Ferrière, tomada esta idea en su profundo sentido psicológico, que la actividad espontánea es cosa sagrada. Este principio aparece en la base de todos los sistemas y de todas las teorías de educación de la época moderna. Con formas distintas de procedimientos, con programas, con organizaciones escolares diferentes encontramos que este principio de la libre espontaneidad del desarrollo del espíritu infantil es el que preside las concepciones pedagógicas de Decroly, de la Dra. Montessori, de Dewey, de William James, de Kerschensteiner, de Claparède, de Angelo Patri, etcétera, etc., la gran legión de pensadores, cuya formidable aportación al estudio del niño y a su educación nos merece profundo respeto y sincera estimación.

¡Tal principio es, sin duda, con su abolengo rousoniano, el gran principio de la pedagogía del siglo xx!

*
* *

BREVE ANÁLISIS DE «LA EDUCACIÓN AUTÓNOMA»

Los fines de la educación autónoma.

Este libro del Dr. Ferrière tiene el propósito siguiente: demostrar cómo, mediante un régimen escolar de autonomía, puede el niño prepararse, y únicamente así, para su colaboración social. Se trata, pues, de un sistema de organización escolar orientado, fundamentalmente, a la solución del problema de la educación moral y social. En

él se atiende ampliamente, y según los métodos de la escuela activa, a la formación intelectual y técnica, y con marcada solitud, a la educación física; pero lo que da carácter al sistema son sus ideales éticos y sociales.

Flota sobre los fines de las múltiples y no uniformes instituciones características de este régimen de educación autónoma un ideal moral tradicional y humano: es el ideal de perfección, de preparar al niño para constituir una sociedad moralmente mejor. El ideal moral de aspiración a un mayor bien, ideal que la Humanidad persigue hace mucho tiempo, no ha cambiado, pues. La sociedad actual no ha superado ni ha llegado todavía al tipo de vida moral de la predicación de Jesús. El ideal moral para la escuela sigue siendo el mismo y lo será siempre. Desde hace veinte siglos quedó expresado con palabras de inimitable elocuencia: «Amamos los unos a los otros, como nos ama nuestro Padre que está en los cielos».

Mas siendo cierto que el ideal moral permanece constante, es evidente también que la vida social ha sufrido cambios y ha llegado a un nuevo tipo, hondamente distinto de la sociedad pasada. Muéstrase esta aseveración de modo particularísimo en la organización de la vida familiar. La familia tradicional, caracterizada por su vida de hogar, por las actividades caseras que atendían a las principales necesidades de los miembros familiares (la alimentación, el vestido, así como el juego y recreo) ha desaparecido casi en su totalidad y es sustituida por la familia moderna, que hace muy poca vida en la casa, y de la cual, no sólo el hombre, sino también la mujer, ocupan el día en la fábrica, en la oficina, en el taller, etc. Todas las pequeñas industrias del hogar han sido sustituidas por las grandes empresas, que producen mejor y más rápidamente y más barato, y por las organizaciones sociales, que han traído un predominio de la vida colectiva sobre la vida individual y familiar de otrora. Y esta realidad social presente, este nuevo tipo de vida de los hombres, exige una adaptación educativa a sus con-

diciones. Formar a la juventud con las prácticas y maneras sociales, no existentes ya más que en las teorías de ciertos métodos arcaicos, será un delito de lesa humanidad.

Pero hay más. Los fines sociales de la educación autónoma se dirigen a preparar, dominando y presidiendo los fines concretos escolares, una nueva era de la Humanidad más equitativa, más moral, más pura.

Oigamos estas optimistas y fervorosas palabras de Ferrière:

«Y bien, sí. Nosotros creemos en la Era nueva. Creemos en ella, a pesar de todo. En el gran proceso del Pasado hasta nuestros días, hay un «hecho nuevo» en favor del Porvenir. Este hecho nuevo es la ciencia, es la psicología del niño.

»Los grandes precursores eran genios intuitivos. Han presentido lo que nosotros sentimos ahora. Han previsto lo que entreveremos ya más claramente. En lo que ellos han vivido su sueño maravilloso, nosotros vivimos una realidad cada día más tangible.»

Y más adelante añade:

«He aquí la Era nueva que esperamos, la Era nueva que preparamos, pues ella no se producirá sin nosotros, sin nuestras investigaciones, nuestra paciencia y nuestro esfuerzo. No se producirá sin nuestra alegría y sin nuestras lágrimas ardientes. ¿La ciencia? Obra inmensa: ciencia de lo visible y ciencia de lo invisible, sobre todo, experiencias en lo infinitamente pequeño del fenómeno individual, experiencias en el dominio inmenso de la Humanidad y experiencias en lo infinitamente grande de la vida del espíritu. No estamos ya para adorar a la Ciencia como una entidad trascendental, para elevar altares a la diosa Razon. La ciencia para nosotros es un método. Es la llave que abre espacios nuevos al impulso de vida espiritual.»

Otros fines.

Subordinados a ese fin general social, y para hacerlo posible, el régimen de la educación autónoma persigue varios *fines concretos e inmediatos*.

El *primero* de estos fines, de gran al-

cance moral, consiste en *matar el egoísmo reinante*, creando en el niño un fuerte sentimiento de solidaridad y un altruista *espíritu de servicio*, es decir, de ayuda mutua, en virtud del cual el muchacho acude rápido a prestar auxilio al compañero o colabora con él en un trabajo común. Para tal fin, la educación autónoma ha de conseguir un completo *self-government* en estos dos aspectos: en el sentido de gobierno *por sí mismo*, y en el de gobierno *de sí mismo*. El gobierno por sí mismo supone la capacidad de bastarse a sí mismo, de tener iniciativa propia, de ordenar y disciplinar su vida hacia un fin general; el gobierno de sí mismo es la exquisita virtud de dominar el impulso de las pasiones y las grandes exaltaciones perturbadoras del ánimo, el haber instaurado en el corazón el imperio del altruísmo y haber *matado el egoísmo*. Como en la sociedad no todos pueden ser gobernantes, existe gobierno de sí mismo en los gobernados, en el acto de saber obedecer, en el saber dejarse gobernar por el imperio de la sabiduría y el derecho.

Un *segundo* fin consiste en cultivar en el niño la *capacidad de crítica*. No se trata, en efecto, de favorecer la formación del tipo de los niños *razonadores*, de los discutidores por hábito, en quienes sus argumentos son frases hechas y sin ninguna demostración fundamentada. Al contrario, se ha de procurar una crítica serena y más bien prudente que audaz, ejercitada, no sólo en las obras intelectuales de los compañeros, sino en lo referente a la conducta; y para esto último, nada mejor que poseer la experiencia personal que el régimen de autonomía da ocasión de adquirir. No es tan sencillo gobernar como criticar a los que gobiernan; como ocurrió a la muchacha crítica elegida presidente por sus camaradas (en Brenles sur Moudon, en la experiencia de Mr. Chessex), no porque reconocieran en ella méritos para elevarla a tal jerarquía, sino sólo por curarla de su vicio.

Como *tercer* fin perseguido por el régimen de la educación autónoma, podemos considerar el adquirir, mediante el ejerci-

cio, la *práctica* y la *técnica* de la vida social, organizada en multitud de asociaciones de carácter político, económico, artístico, etc., obteniendo con ello, además, el hábito de la imperante división del trabajo.

Y el *cuarto* fin, de interesante significación, se refiere a una orientación profesional hacia las actividades sociales de gobierno y dirección de colectividades. No he de hacer aquí sino evocar al lector la trascendencia del problema de la orientación profesional de la juventud y remitirle para una visión de conjunto al libro *La orientación profesional y la enseñanza profesional*, recientemente publicado (1). Existe una necesidad urgente y un deber imperioso: «la necesidad de estudiar, por la observación, la realidad de las aptitudes infantiles, materia de las reformas profesionales para evitar las abstracciones peligrosas capaces de esterilizar las más nobles orientaciones y de ofuscar a los espíritus más generosamente inspirados en la idea de que cada individuo ocupe en la sociedad el puesto que más le convenga, y el deber de profundizar incesantemente en las enseñanzas democráticas para tener cada día más activa la convicción de que las diversas funciones colectivas han de ser confiadas a los hombres según sus méritos, y no en virtud de privilegio alguno. Al tratar de realizar este ideal, no se trata de hacer violencia a la naturaleza, sino de imprimir recta marcha a la civilización por todos los medios disponibles de orientación profesional» (2). La escuela en que se halle instaurado el régimen de la educación autónoma facilitará, por su parte, la manifestación de aquellas aptitudes y condiciones de carácter propias para ocupar cargos de gobierno en la sociedad; será un laboratorio para estudio de las aptitudes de gobierno, de igual modo que las clases y el taller lo son para el estudio de las capacidades intelectuales y manuales; y, finalmente, tal régimen de educación

(1) Rodolfo Tomás y Samper: *La orientación profesional y la enseñanza profesional*; prólogo de Adolfo A. Buylla.—Beltrán, editor, Madrid.

(2) *Ibidem*, página 73.

autónoma constituirá, por el ejercicio de las funciones de mando y de vida colectiva, una escuela *profesional de aprendizaje* para la vida y organización sociales, es decir, ¡una verdadera escuela de educación cívica!

* * *

¿Cuáles son los *medios* y los procedimientos convenientes para alcanzar los fines indicados?

De un modo general, todos los que representan la aplicación y funcionamiento del régimen escolar de la educación autónoma. El fondo principal de la obra que prologamos presenta, con indudable maestría y con elocuencia constante, los rasgos característicos y más típicos de las organizaciones más importantes de educación autónoma, mostrando cómo han procedido en los distintos casos los creadores de tales instituciones, y cuáles resultados y éxitos han obtenido en sus empresas.

Este régimen de autonomía escolar se ha desarrollado inicialmente en instituciones privadas e internados, y, cosa curiosa, ha seguido, para la reforma de los métodos de educación moral y social, camino semejante al recorrido por los didácticos para la reforma de los métodos de instrucción. Así, pues, al igual del Dr. Decroly y de la Dra. Montessori, que han hecho las experiencias, para la creación de sus métodos con niños anormales mentales, así, también el Sr. Chatzky, en Rusia; Homer Lane, en Inglaterra; William George, en América, etc., han hecho los ensayos del régimen de educación autónoma con niños anormales morales: pequeños vagabundos de las grandes ciudades y jóvenes delincuentes.

El ejemplo de estas experiencias realizadas con muchachos de tan delicada y difícil condición moral ha hecho propagar el régimen de educación autónoma a las llamadas escuelas nuevas (internados establecidos en el campo), y constituye para éstas, en la actualidad, uno de sus caracteres esenciales.

Finalmente, el movimiento ha llegado a

las escuelas públicas, y los resultados obtenidos son tan favorables, como lo testimonian los ensayos de Prodinge, Simpson, Guinard, Chessex, etc., que no es ilusorio confiar en que, más tarde o temprano, tal régimen de autonomía escolar se generalice y penetre en la enseñanza oficial de todos los países.

La implantación de este régimen no es cosa fácil, y, sobre todo, exige una evolución prudente. Si el maestro en una clase entregara, de repente, a los niños el gobierno de sí mismos produciría un estado de anarquía. El paso del reinante sistema de disciplina coactiva, impuesta de fuera a dentro, al régimen de disciplina libremente impuesta por el propio alumno, es un proceso lento y delicado. Existe una concepción educativa, muy generalizada, en la que se marca como camino mejor para llevar al niño a ese estado de libertad moral — que representa la posesión de una conciencia moral, por cuyo impulso el hombre quiere libremente el bien y lo practica — el camino de la coacción, el de la disciplina imperativa que obliga al sujeto a la repetición del acto moral, esperando crear así como un red de hábitos que acabarán por constituir una naturaleza moral, una conciencia moral. Frente a esta teoría, el régimen escolar de la educación autónoma predica un nuevo camino para llegar al mismo fin; no cree en la posibilidad de crear fuertes personalidades morales con el sistema de coacción, fundándose en que la firmeza del alma y la rectitud del corazón sólo se adquieren con la experiencia del trato con los semejantes; pero sintiéndose un ser libre (aun cuando sea en apariencia), y, por ende, haciéndole experimentar la responsabilidad que tal libertad lleva en sí.

Esta obra del Dr. Ferrière plantea, pues, una de las cuestiones más apasionantes del grande y primordial problema de la educación social. El libro es una ardiente profesión de fe en la raza y en el porvenir; es libro lleno de optimismo, que infunde entusiasmo y despierta ideales.

Nada mejor que terminar estos breves comentarios míos con estas espirituales y

bellas palabras de Ferrière, en que canta la Era nueva:

«¡Trabajemos por la Era nueva y tengamos fe! Desde los orígenes de la Humanidad, este impulso de vida crece, levanta al hombre, lo eleva, quita todos los obstáculos para la conquista del porvenir. Después de los cazadores primitivos, siguen nuestros primeros antepasados humanos, los inventores del fuego, que fueron sensoriales maravillosamente dotados; luego, los pastores que fundaron la familia patriarcal; luego, los agricultores apegados a la tierra, que encontraron, a la vez, la escritura, la ley y la convención social; después de la Ciudad antigua de los artesanos y comerciantes vino la fase mística, la de las cortes de amor, la de los constructores de catedrales, la de las Cruzadas caminando hacia el Santo Sepulcro. Renacimiento, sueño prodigioso de la intuición. Caos de la Revolución: no es ya la autoridad aceptada que imperaba antes, es la anarquía relativa preparando la Era nueva de la libertad razonada.

«¡La Era nueva de la infancia de hoy será la Era nueva para la Humanidad de mañana!

»Como trabajadores modestos que somos en una parte oscura de la gran Obra, nos sentimos grandes por el hecho de pertenecer a esta obra colectiva universal. Educadores en activo con las asperezas de la tarea cotidiana, nuestro pensamiento se eleva por encima de las contingencias. Nuestra existencia es nada: nacer, morir. Un episodio, pero un episodio en la lucha titánica del Espíritu contra la materia.»

REVISTA DE REVISTAS

FRANCIA

Revue Pédagogique.—París.

MARZO

La esperanza, por P. L.—Cuando un alma renuncia a la esperanza mística, la moral laica no la abandona. Aspira ésta, por el contrario, como un privilegio, a saber dictar su deber a los más desespera-

dos. La voluntad de justicia que ha sido dictada al hombre por las leyes fundamentales de su estructura racional no reclama ningún premio, y no puede, por tanto, ser ilusoria ni vana. Ocurra lo que ocurra, el bien es el bien, y la misma destrucción del Universo no impedirá, que el hecho moral se haya realizado y tenga su valor. Aun en la alternativa que las demás doctrinas juzgan desesperada, la moral laica prohíbe al hombre desanimarse, abandonarse o ablandarse; proporciona las razones que hay para ceñir las armas y combatir por el derecho.

Los programas de 1923 y la cooperación escolar, por Profit.—El estudio no es penoso cuando el esfuerzo se hace agradablemente. Interesar al niño e inspirarle por su trabajo una especie de entusiasmo es poner a su alcance el goce sereno que anima a los investigadores, y ninguna atmósfera pudiera ser más favorable que ésta para su desenvolvimiento intelectual. Por eso, la cooperación aplica todos sus cuidados y una gran parte de sus recursos a crear y mantener la escuela agradable y sonriente.

La doctrina de la educación de Michelet.—*Educadores y hogares de educación*, por Henri Mignot.—Michelet reclama para el maestro un lugar eminente, pero exige mucho de él. «Enseñanza es sacerdocio.» No es fácil mantenerse constantemente a la altura de actividad y de convicción que exigen estas funciones. El maestro debe, pues, perfeccionarse sin cesar, so pena de caer en el aburrimiento y la torpeza. Un maestro con un espíritu vivo y que se renueve sin cesar vivifica también la escuela. Es preciso exigir del maestro «cierto progreso y ciertos estudios nuevos que, debidamente comprobados, le valgan un avance». La colaboración intelectual y la comunión sentimental constituyen la esencia de la enseñanza. Se comprende todo lo que hay de vivo, de humano y aun de apasionado en esta manera de concebir el papel del educador. «La enseñanza—decía Michelet—ha constituido siempre mi fuerza y mi consuelo. Tener que formar almas es una excitación

muy fuerte para tonificar el corazón y defenderse contra el desfallecimiento una vez que se ha levantado el vuelo.»

El problema de la escuela rural, por Jean Vidal.—La escuela rural no dará todo su rendimiento si no se especializa en cuanto a sus maestros, sus programas y sus métodos. Pero no hay que desconocer que esta orientación tiene sus adversarios. Sin embargo, una organización flexible de la obligación escolar, el perfeccionamiento de los programas y de los métodos, la educación primaria orientada hacia la vida agrícola, los medios de retener al maestro rural en su escuela y la enseñanza agrícola post-escolar son reformas cuya realización llevaría seguramente a un mejoramiento sensible del valor social de la escuela rural. Es preciso, sin embargo, saber limitar las esperanzas al nivel de las posibilidades razonables. Es preciso contar con las fuerzas económicas. Evidentemente, la reforma de la escuela aldeana no es sino un factor—y no el esencial—de la renovación de la agricultura francesa mediante la detención del éxodo rural y el retorno a la tierra de los que le han sido infieles.

Notas pedagógicas.

Exámenes.—Certificado de aptitud en la enseñanza de los retrasados.

A través de los periódicos franceses, por Jean Vidal.—*L'Education*, de enero de 1926, publica un interesante artículo de E. Huguenim, consagrado a la práctica de la escuela activa. «En casi todos los países—dice el autor—se comprueba una renovación pedagógica, caracterizada por la preocupación de restablecer en sus derechos al individuo, demasiado sacrificado por un ideal de nivelación general, y, por lo mismo, de aumentar el valor de las masas. El término *escuela activa* resume este nuevo ideal físico, intelectual y moral; pero es preciso darse cuenta de que lo que se entiende por escuela activa no es un método, ni procedimientos definitivamente fijados y formulados, sino un espíritu nuevo y una nueva orientación, la que respeta la individualidad del niño y rehusa amaestrarlo o nivelarlo, prefiriendo co-

locarle en las condiciones más favorables, para que adquiriera su pleno desenvolvimiento». Este espíritu nuevo inspira técnicas también nuevas que presentan un cierto número de rasgos comunes: 1.º Los métodos parten del pensamiento infantil, del niño tal como es, para procurar comunicarle lo útil y lo bueno; 2.º, subrayan todo lo posible la libertad; 3.º, y también las fuerzas activas y no el poder de recepción del espíritu; 4.º, preconizan la elaboración de programas que tengan en cuenta los intereses espontáneos del niño que la psicología genética ha puesto de relieve: el niño se interesa por la naturaleza viva y por los organismos en que vive: familia, escuela, sociedad. Después de mostrar que las diversas experiencias realizadas de escuela activa permiten reconocer en cada una de ellas el rasgo que más ha impresionado al autor, el Sr. Huguenim concluye diciendo: «Quizás sea necesario renunciar para siempre a la esperanza de descubrir una técnica única. Quizás la verdad consista únicamente en poner de relieve ciertos principios y un espíritu nuevo que se imponga con evidencia mediante los progresos de la psicología... Las técnicas y los métodos de enseñanza nacerán de estos principios».

A través de los periódicos extranjeros.—Revistas escandinavas, por L. P.

Los libros: I. Libros de biblioteca: II. Libros de clase.

ABRIL

La lectura dirigida, por E. Maynial.—Entre los ejercicios colectivos, en los que la voluntad del maestro se hace sentir, sin tener que imponerse, y en los que la corriente es, en cierto modo, continua del alumno al profesor, y del profesor al alumno, no lo hay más original, más vivo y más fecundo que la lectura dirigida. La lectura dirigida tiene un lugar en todos los grados de la enseñanza. En todas las clases se le debe reservar una hora. Evidentemente se lee y se debe leer en todas las edades; pero esta lectura será más fecunda si se la somete a un control y a una dirección metódicas. Extractos y análisis orales, in-

terrogaciones que habitúen a los alumnos a expresarse con corrección y facilidad, tales son los procedimientos prácticos que permitan al maestro ejercer este control y esta dirección.

Los programas de 1923 y la cooperación escolar. La escuela cívica, por Profit. —La organización de la cooperación en la escuela está en marcha. La cooperativa es una aplicación directa de la doctrina solidarista. Gracias a ella, el niño se habitúa a no creerse aislado de los demás en la investigación egoísta de su salud individual. Actúa con los demás, y toda la disciplina de la escuela se orienta así, naturalmente, hacia la felicidad de la colectividad, en la cual encontrará su propia felicidad. Las relaciones de amistad nacidas en los juegos se continúan, se desenvuelven y se afinan en la clase mediante la práctica cooperativa. Se trata del auxilio prestado a los pequeños y a los nuevos, o a la acción ofrecida directamente por los designados expresamente para ella.

De Pierre Corneille a Paul Valery, por H. Guenot.

La pedagogía moral de Durkheim, por F. Pécaut. —Este reciente libro (1) está formado por las lecciones mismas de Durkheim, quien las redactaba antes de pronunciarlas con el movimiento y la insistencia del discurso hablado. El plan del libro es muy sencillo. Se trata de crear la vida moral en el alma del niño. Tiene, pues, que definir la vida moral en una primera parte. Como ya había hecho Kant, Durkheim la toma tal como es y la analiza. La segunda parte del libro trata de la educación moral propiamente dicha. Después de analizar la moral, se pasa al arte de constituir la en el niño. La teoría de la educación que Durkheim expone es todo lo contrario a una utopía pedagógica. No podría tachar de ignorancia y error las prácticas en uso para soñar en otras diferentes. Si están en uso, tendrán alguna razón que las haga necesarias. Durkheim muestra, en efecto, lo que las justifica y

las sistematiza. Estas prácticas espontáneas contrarían con frecuencia la naturaleza del individuo; pero el autor hace ver que la educación puede y debe hacerlo.

El juicio y el razonamiento en el niño, por M. Dard.

Notas pedagógicas.

Cuestiones y discusiones.

A través de los periódicos franceses, por Jean Vidal.

Los libros: I. Libros de biblioteca. — D. BARNÉS.

ENCICLOPEDIA

EL MOVIMIENTO MODERNISTA EN LA LITERATURA HISPANOAMERICANA (1) por Alfredo Coester.

1888 es la fecha que suele ponerse a este movimiento en la literatura hispanoamericana. En ese año, Rubén Darío publicó en Valparaíso un volumen en prosa y verso que lleva por título *Azul*. De todos los países donde se escribe en lengua española, Méjico, Cuba, Colombia, el gran poeta cogió tendencias y métodos y los fundió en la producción propia. En Buenos Aires, un grupo de admiradores entusiastas imitó el estilo nuevo. Fundaron un periódico, ejemplo seguido por algunos jóvenes de otros países.

La idea modernista consistía en la adaptación al idioma español de la forma y sustancia del Parnaso Francés, escuelas de poesía, decadentes y simbolistas. Empezando por la traducción y la imitación, los hispanoamericanos progresaron hasta que el contenido de sus poemas llegó a proveerse largamente de fuentes americanas. En formas y metros poéticos efectuaron una revolución, cuyo influjo se extendió hasta la misma España. Los poetas buscaban ensanchar sus horizontes, rechazando la tiranía de las antiguas reglas de prosodia. Invocaban como fuente de belleza la Grecia antigua y el Versailles

(1) *L'Education Morale*, par E. Durkheim. Avertissement par P. Fanconnet. París. Alcan.

(1) Resumen del capítulo XIV de la obra de este autor, *The literary History of Spanish America*. New York, The Macmillan Company, 1924.

del siglo XVIII. En reacción contra los excesos de la escuela naturalista, creían que el arte tiene una misión como creadora de belleza, echando como un velo sobre la brutalidad de la vida humana. Rebeldes contra la influencia del regionalismo, buscaban una base común para su arte literario en la teoría de que su civilización era europea. Los poetas más recientes han rechazado esta teoría, basándose en un americanismo universal, que encuentra su punto de unión en la comunidad del idioma y el origen racial.

Que un tipo de literatura tan artificial en sus características fundamentales haya sido objeto de tanta aceptación prueba que correspondía a las necesidades y deseos de los hispanoamericanos. Sus varios países estaban atravesando un período febril de desarrollo material que ofrecía poco estímulo a hombres de temperamento artístico. Con este motivo miraban al Extranjero. Momentáneamente, les llamó la atención el espíritu teutónico en los poemas de Bécquer y las traducciones de Heine, debidas a Pérez Bonalde y a los cubanos Antonio y Francisco Sellén. Pero el amor a lo exótico, tan fuerte en los poetas modernistas, encontró mayor satisfacción en la obra de los poetas franceses; Verlaine fué el favorito, pero apenas habrá habido alguno que no haya tenido sus secuaces.

Aunque Rubén Darío fué el maestro, sus precursores en América no dejaron de tener influjo en su obra. Fueron éstos principalmente:

Manuel Gutiérrez Nájera, mejicano.

Salvador Díaz Mirón, mejicano.

Julián del Casal, cubano, y

José Asunción Silva, colombiano.

Manuel Gutiérrez Nájera (1859-95). Pretendió adaptar a la lengua española algunas de las cualidades musicales de la francesa. Fueron suyos los primeros esfuerzos de la exigencia modernista para que el lenguaje adquiriera el poder emocional de la música. De su poesía *La serenata de Schubert*, dice el autor: «Así hablaría mi alma, si pudiera». Su obra maestra, comunicando a las palabras las sugestivas cualidades de la música, es su última composi-

ción, *A la Corregidora*, escrita para ser recitada en la colocación de la primera piedra en un monumento dedicado a una señora. La novedad está en los efectos de sonido logrados por el autor.

Salvador Díaz Mirón nació en 1853. Algo debió también Rubén Darío a este poeta. Su rasgo personal se halla en la manera enérgica con que trataba los asuntos, ya fueran personales, ya sociales, y en el empleo de un determinado metro, la cuarteta endecasilábica. Este metro, aunque poco usado en España, se hizo popular en la América española en la poesía religiosa y amorosa. Díaz Mirón la adaptó a asuntos heroicos, en lo que fué muy imitado, quedando esta forma asociada a su nombre.

Julián del Casal (1863-93). Completamente penetrado del espíritu de la poesía francesa, no sólo compuso sus versos en la misma forma de ésta, sino que procuró vivir diariamente de acuerdo con esa inspiración. Como canon poético adoptó la epístola que acompaña al segundo tomo de *Les Cantilènes* de Moreas. Amuebló su cuarto de trabajo al estilo japonés con tal minuciosidad, que hasta tenía pajuelas perfumadas de sándalo ardiendo delante de la imagen de Buddha. Este amor a la elegancia oriental aparece en todas sus poesías, señaladamente en *Kakemono*, donde describe, hasta el último detalle de color y de forma, el traje de una *geisha*, el delineamiento de su rostro, la disposición de su pelo y los bordados de su vestido de seda. La elegancia parisiense no tenía menos encanto para su espíritu. Sin haber estado nunca en París, aquel mundo era también imaginario, tan exótico como el de la Grecia antigua, cuya belleza admiraba tanto. El pesimismo de Baudelaire y de Banville encontraba igualmente eco en su naturaleza. No excedían éstos a Casal en su descontento del universo, y en su horror a la muerte prematura, que en realidad le tocó en suerte. El soneto, llevado a tanta perfección por Leconte de l'Isle y J. M. de Heredia, era la forma poética preferida por Casal. Muy interesado en asuntos políticos, escribió mucho, en verso y en prosa,

en *La Habana Elegante*. Algunos de sus artículos en prosa fueron publicados en el volumen *Bustos y Rimas* (1893). Darío pasó varias semanas en La Habana, intimando mucho con Casal. Escribieron poesías en colaboración. En *Páginas de Vida*, Casal describe la visita, sin decir el nombre, de un poeta que trató de disuadirle de su pesimismo.

José Asunción Silva (1860-96). Otro contemporáneo cuyas experiencias métricas enseñaron algo a Darío fué el colombiano José Asunción Silva, que es realmente un poeta de primera fila. Sus versos tienen el encanto del fuerte sentir personal, presentado sinceramente en lenguaje musical. Aunque pesimista en el tono, no fuerza la nota, y, en ocasiones, la alegría de vivir brilla a través de la sombra de la desilusión. Fué muy desgraciado. Aristócrata por nacimiento, una revolución de Colombia le hizo perder toda su fortuna. A la muerte de su padre quedó con el peso de la manutención de familia. No pudo recuperar sus bienes. El manuscrito de una obra literaria en la que ponía grandes esperanzas se perdió en el mar, camino de Francia, donde debía publicarse. Sus versos, supremo consuelo de sus malos días, no se publicaron en colección hasta después de su muerte. Finalmente, perdió una bellísima hermana, a quien adoraba. Al cabo de tanto sufrimiento, puso fin a su vida con un tiro de pistola. El poema musical *Crepúsculo* narra los cuentos de hadas que le encantaron la infancia. Su obra más conocida es *Los nocturnos*, breve relato de cuatro escenas de amor con una nota trágica. Una de sus poesías más hermosas es *Ante la estatua*, refiriéndose a la famosa estatua de Bolívar en la plaza pública de Bogotá. Los modismos métricos de Silva degeneraron al ser imitados por otros. El era tan inimitable como Edgar Allen Poe, a quien admiraba mucho y cuya representación del sonido de las campanas procuró reproducir en español en *El día de Difuntos*.

Una revelación del gran talento de *Rubén Darío* está en que haya recogido ideas de tantas fuentes diversas, apropiándose las,

gracias a su maravillosa habilidad para escribir en verso. Nacido en Nicaragua, emigró a la costa occidental de Sur América, y desde allí a Buenos Aires. En Chile obtuvo su primer triunfo literario con la publicación de *Azul* (1888), libro escrito parte en prosa y parte en verso.

Las composiciones en prosa de *Azul* eran trozos impresionistas, casi poemas en prosa. Tienen la mayoría forma de narraciones o cuentos de hadas. Todas expresan la fuerza compulsiva del deseo por un ideal. Las poesías más importantes de *Azul* eran las que expresaban los sentimientos despertados en el poeta por las cuatro estaciones del año. *Azul* era una pura obra de arte con el sello de la originalidad. D. Juan Valera, en sus *Cartas Americanas*, ensalza las excelencias de *Azul*, sobre todo por su estilo francés, particularmente en la prosa. Considera su castellano excelente, y dice que su galicismo es más de pensamiento que de palabra. Darío estaba saturado de literatura francesa, pero no imitaba a ningún escritor. Tenía una adoración panteística de la Naturaleza. Por encima de ese amor brillaba algo de religiosidad. Después de *Azul*, Rubén Darío publicó un volumen de versos, *Prosas Profanas* (1896). Durante los ocho años que separan las dos publicaciones, el poeta recibió varios influjos. Habíase formado en Buenos Aires un grupo entusiasta de jóvenes poetas modernistas. En 1892, Rubén Darío se hallaba en Europa. En Madrid, donde representó a Nicaragua en el centenario del descubrimiento de América, conoció al poeta andaluz Salvador Rueda. Para el libro de éste, *En Tropel*, escribió Darío algunos versos, a manera de prólogo, con el título *Pórtico*. A estos versos se atribuye generalmente la entrada del influjo modernista en la literatura española. En París conoció a muchos poetas franceses, y se dedicó al estudio crítico de las obras de las escuelas decadente y simbolista. Los artículos que sobre este asunto publicó en periódicos están reunidos bajo el título *Los Raros*. Expresan el ideal literario del autor: el arte es lo raro, lo extraño, lo desusado. Por eso, al libro de versos

que escribió por entonces le puso el título de *Prosas Profanas*. Pero a lo extraño y lo raro, la sensibilidad de este poeta juntaba siempre lo elegante y lo suntuoso. Su credo artístico puede ser el del arte por el arte, teniéndole sin cuidado la moralidad convencional; pero no tiene el menor gusto por lo feo ni lo vulgar. No es un secuaz de Baudelaire. Su exquisita sensibilidad exige la belleza limpia, los finos encajes, las joyas resplandecientes, los dulces perfumes, las viciosas flores, los refinamientos de la Grecia clásica, o de la sociedad francesa del siglo XVIII. La dama de sus sueños está representada por Leda, o, con más frecuencia, por una marquesa del viejo régimen.

Desde el punto de vista de la versificación, en *Prosas Profanas* se encuentran incluidas todas las formas que requieren mayor libertad métrica, y todas las nuevas formas poéticas. Fueron las poesías de este tomo las que dieron modelos a otros modernistas. Un ejemplo de las muchas excelentes poesías que contiene es la tan celebrada *Sinfonía en gris mayor*.

La cualidad sobresaliente de los versos de *Prosas Profanas* es la gracia; la del siguiente tomo de poesías, *Cantos de Vida y Esperanza* (1905), es la fuerza.

Rubén Darío fué esencialmente un poeta de expresión personal. Al escribir algunos versos como introducción a *Cantos de Vida y Esperanza*, hizo con la más simpática franqueza confesión de su pasado y la crítica de su carrera literaria, dejando tan sólo al biógrafo el trabajo de buscar los detalles.

La escuela modernista que recibió el influjo de Rubén Darío empezó con la imitación de *Azul* y de las poesías reunidas en *Prosas Profanas*. Esas producciones aparecieron en varias revistas: *Revista Latina*, de Buenos Aires; *La Revista Azul*, de Méjico; *Cosmópolis*, de Caracas; *Pluma i Lápiz*, de Santiago de Chile. Estas publicaciones tuvieron corta vida; pero inspiraron la fundación de *El Cojo Ilustrado*, de Caracas, y la *Revista Moderna*, de Méjico, que fueron durante 10 años los principales periódicos literarios de la América latina. En ellos se leía la me-

jor literatura que entonces se producía. Sin embargo, ningún poeta desarrolló la variedad de Rubén Darío, aunque en Buenos Aires aparecieron varios escritores, con distinta personalidad, trabajando en un plano original. Entre sus imitadores, merecen mención especial:

Leopoldo Díaz, argentino.

Ricardo Jaimes Freyre, boliviano.

Leopoldo Lugones, argentino.

Julio Herrera y Reissig, uruguayo.

Amado Nervo, mejicano.

José Santos Chocano, peruano.

Guillermo Valencia, colombiano, y

Enrique González Martínez, mejicano.

Leopoldo Díaz, nacido en 1862, adoptó el soneto como su manera favorita de expresión, y fué, en efecto, un parnasiano a la manera del poeta francés J. M. de Heredia. Sus sonetos revelan un amor sensual de la belleza, so color de helenismo, no derivado del estudio de la Grecia antigua, sino de los poetas parisienses. El mérito especial de toda su obra es el hábil manejo de la lengua española.

Ricardo Jaimes Freyre era natural de Bolivia, y profesor de la Universidad de Tucumán. Estuvo asociado con Rubén Darío para la publicación de la *Revista Latina*. Sus poesías más notables fueron una serie de evocaciones pintorescas de la vida de las pampas y curiosos ensayos del tratamiento de temas exóticos, particularmente los derivados de la mitología escandinava. A esa colección le puso el título *Castalia Bárbara*.

Leopoldo Lugones, nacido en 1869, escribió más, y sobre asuntos más variados, partiendo desde un tipo de verso algo metafísico, y llegando a la producción de ensayos sobre asuntos políticos y hasta matemáticos. Su última empresa fué la edición en francés de la *Revue Sud-Américaine*, que, impresa en París, tenía como objeto una amplia difusión del conocimiento de los asuntos hispanoamericanos. Desde sus primeros versos, en *Montañas del Oro*, o su prosa, en la romántica historia del Paraguay *El Imperio Jesuítico*, Lugon espuso siempre un cuidado especial en la elección de las palabras. Una de sus obras más reputadas

es *Crepúsculos del Jardín*. La casi mitad de este libro compónese de sonetos, de un género muy elegante y delicado, sobre asuntos de amor y melancolía. La persistencia con la que Lugones busca el efecto le llevó a la extravagancia en una colección de poesías, a que dió el título *Lunario Sentimental*, cuyo objeto principal parecía ser asombrar al lector vulgar.

Julio Herrera y Reissig (1873-1909) fué quien llevó al último grado la pretensión de ser entendido sólo por los elegidos, como una especie de nuevo gongorismo. Sin embargo, a pesar de su estructura retórica y confusa y de los términos desusados, sus sonetos poseen una gran belleza. Se le ha hecho justicia después de su muerte, y sus versos vuelven a leerse.

Amado Nervo (1878-1916). En medio de su excentricidad, este poeta mejicano ha revelado en su obra un verdadero talento. La totalidad de sus escritos es voluminosa, y, en general, demasiado personal para admitir el análisis. Su originalidad consiste en la variedad, a la que han llamado su panteísmo. A veces escribe personificando un druida o un rey merovingio, otras veces una planta o una mariposa. Su metro es tan variado como sus asuntos, mezclando los versos largos con los cortos, y hasta con trozos de prosa. Puede llamársele un anarquista poético, como Walt Whitman, tan admirado por los modernistas. El *Epitalamio* de Amado Nervo al rey Alfonso XIII merece mencionarse como expresión de un deseo sentido por muchos de una mayor unión entre los pueblos de habla española. Dirigiéndose al rey, el poeta declara que D. Alfonso será siempre en espíritu el rey de las 18 Repúblicas hispano-americanas. Esta exaltación poética del origen común de la América española determinó una crisis en el desarrollo del movimiento modernista en la poesía: se adoptaron entonces asuntos puramente americanos para la producción poética.

José Santos Chocano. Este poeta peruano, nacido en 1875, fué el principal representante del «Americanismo». A la edad de 19 años encontrábase preso en el Callao, como partícipe de una intentona

revolucionaria. Desahogó su cólera en versos escritos en el estilo pendenciero de Díaz Mirón. Aparecieron bajo el epígrafe de *Iras Santas*, en 1894, impresos en tinta roja, para dar más énfasis a sus flamantes palabras. Por el mismo tiempo publicó *En la Aldea*, colección de poesías descriptivas de la vida rural en el Perú. Cinco años más tarde, su largo poema *La Epopeya del Morro* fué premiado por el Ateneo de Lima. Gozaba entonces Chocano de una celebridad que le hacía rival de Rubén Darío. Este había enseñado a los poetas americanos a dar flexibilidad a la rígida versificación clásica; pero sus asuntos exóticos, sus damas del siglo XVIII, sus lánguidos galanes no eran tan atractivos como los hechos viriles del conquistador español cantados por Chocano. El sentimiento de la solidaridad de la raza concurría para la buena acogida dispensada a la *Alma América* de Chocano. No fué Darío el único llevado a escribir esta misma orientación. Surgió una nueva escuela de poetas que tomaron a América como su tema especial.

El elogio que hace Chocano de América es muy diferente del antiguo verso descriptivo de Andrés Bello, porque no comprende sólo las selvas y los campos, sino los animales y las razas aborígenes, las sierras y las ciudades, los aventureros españoles y sus descendientes. Chocano no tiene, como otros, el temor de la dominación yanqui. En su *Istmo de Panamá*, una de sus poesías más interesantes, alaba la energía anglosajona, y alude a la dominación conjunta de América por las razas latina y anglosajona. Enemigas en tiempos pasados, las ve reunidas por la bendición del trabajo. En *El Canto del Porvenir*, celebra también la unión del Norte con el Sur.

El don particular de Chocano es el talento de ver la esencia bajo lo superficial, y presentarla en frase rítmica adornada de metáforas o adjetivos tan adecuados, que el lector queda rendido de admiración. Pasa esto singularmente con las poesías que escribió sobre las ciudades de la América española: *Buenos Aires, Ciudad mo-*

derna;—*Lima, Ciudad colonial; Ciudad Dormida* (símbolo de la indolencia tropical).

Un simple vistazo a los versos de Chocano es lo bastante para distinguirlos de los de sus predecesores, los poetas criollos y los novelistas de Venezuela, y de los de sus secuaces, incitados a cantar las bellezas y maravillas de su país. En Chile, particularmente, poetas jóvenes que habían imitado a Darío, pasaron a buscar su inspiración en el mar y en las sierras, en los prados fértiles y en las minas cargadas de tesoros. El libro de Diego Dublé Urrutia, *Del mar a la montaña*, prometía a Chocano un rival; pero el chileno dejó de componer versos.

Guillermo Valencia, colombiano (nació en 1872?) fué el mayor rival de Chocano, si es posible reunir a dos poetas cuyos estilos respectivos ocupan polos opuestos. Contrastando con la exuberancia de Chocano, Valencia es sobrio y austero. Su largo poema simbólico y sociológico, *Anarkos*, fué uno de los primeros que llamaron sobre el poeta la atención de la América española. La profundidad de los conceptos le revelaba como un pensador con quien había que contar, hecho otra vez ampliamente demostrado en sus excelentes versos *Cigüeñas blancas*. Después de describir el vuelo de una bandada de cigüeñas blancas, presenta aquellas hermosas aves como símbolo de los ideales humanos. En trabajos más recientes, Valencia tomó a algunas ciudades colombianas como fuente de inspiración.

Enrique González Martínez. Este poeta mejicano, nacido en 1871, representa también el elemento más pensador entre los poetas modernos. Aconseja «que se tuerza el cuello al cisne», ese símbolo del concepto decorativo de la vida, y «que se observe el avisado mochuelo, cuya mirada descifra el libro misterioso del silencio nocturno». Hay aquí un retorno al antiguo valor clásico dado a la vida contemplativa.

La importancia del movimiento modernista está en su universalidad. Ha influido en muchos escritores en todos los países

de habla española, incluso España. Su efecto ha sido tan considerable en la prosa como en el verso. Retóricamente, el resultado ha sido la transformación del largo período de prosa castellana en oraciones cortas, relacionadas más por la lógica del pensamiento que por partículas gramaticales. Además, la introducción de figuras de dicción, más comunes en el verso que en la prosa, contribuye, con sus vuelos de imaginación, a aligerar el párrafo.

Aunque el origen de este estilo se haya atribuido algunas veces al libro *Azul*, de Rubén Darío, no debe olvidarse el influjo de Gutiérrez Nájera ni el del cubano José Martí. Esencialmente orador, Martí llenaba hasta sus artículos descriptivos, escritos para *La Nación*, de Buenos Aires, con el fuego de su imaginación. Darío, tomándolos como modelos cuando empezó a escribir sus observaciones de Europa, hizo más popular este género de prosa. Los numerosos libros de Darío de crítica literaria y de viajes son colecciones de artículos publicados en los periódicos de América.

Esta clase de asuntos es la forma que el amor a lo exótico, tan característico del movimiento modernista, adoptó en la prosa. Así se originaron innumerables libros de viajes. El más asiduo autor de ellos ha sido Enrique Gómez Carrillo. Aunque natural de Guatemala, vivió en la colonia de americanos españoles de París, cuando no andaba viajando por Rusia o China, en busca de materiales para su labor periodística.

Otro escritor importante de prosa modernista es el colombiano José María Vargas Vila. Periodista antes que nada, publicó en forma de libro el inmenso acopio de sus diatribas sobre toda clase de asuntos. Ya les clasifiquemos como historia, ya como cuentos o como crítica política o literaria, sus escritos mantienen siempre el mismo género de gimnasia mental y verbal. Para hacer más excéntrica su originalidad, alteró el sistema corriente de puntuación, sustituyendo el punto final por los dos puntos y el punto y coma, y sólo empleando las mayúsculas en los nombres propios y al empezar párrafos importantes. En

ocasiones escribe con una fuerza y un interés grandísimos.

El ensayo literario sobre estética o filosofía tuvo también su público en la América española. Los principales escritores modernistas en esta rama literaria son Manuel Díaz Rodríguez, venezolano, autor de varias novelas, y José Enrique Rodó, uruguayo. Mientras las discusiones estéticas de Díaz Rodríguez en *Confidencias de Psiquis y Camino de Perfección* son abundantemente leídas y admiradas, se considera a Rodó, con su *Ariel* y *El mirador de Próspero*, como el heredero de la supremacía filosófica de Bello, y ha llegado a proclamársele el «director intelectual de una época».

Aunque los innumerables libros hispano-americanos sobre asuntos políticos están fuera de la órbita de este trabajo, es natural que pensemos algo sobre las relaciones entre Anglosajonia y América latina, y sobre su porvenir. Los puntos de vista manifestados por Chocano en sus poesías no son muy populares. Por el contrario, existe una agitación constante contra los Estados Unidos. Sin embargo, esta actitud de desconfianza disminuye con la distancia de los Estados Unidos, y parece sostenerse, principalmente, por manejos de agitadores logreros.

Es imposible para el norteamericano normal comprender que sea plausible ninguna agresión por parte de los Estados Unidos contra sus vecinos del Sur. Lamentamos las perturbaciones que con tanta frecuencia ocurren en algunos de los países más atrasados; pero sabemos positivamente que no intervenimos en ninguna traición secreta contra su libertad.

Por lo que hace al porvenir, parece evidente que las dos Américas se desarrollarán a lo largo de las vías naturales de su divergencia racial. Sus diferencias se reflejarán en sus literaturas. Es probable que los escritores de la América latina, sigan, como antaño, los cambios de forma de la literatura europea, aunque se provean para sus asuntos en los detalles de su propio ambiente. Como la lengua hablada por los millones que habitarán el Continen-

te meridional tiene necesariamente que ser el español o el portugués, su forma de cultura será, principalmente, de tipo latino. Así, están evidentemente predestinados a ser en el nuevo mundo los portaestandartes de los ideales clásicos de la belleza y de la forma literaria.

INSTITUCION

EN EL CINCUENTENARIO DE LA INSTITUCIÓN

RECORDEMOS (1)

Hoy, 29 de octubre de 1926, cumple la INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA sus 50 años de vida. En igual día de 1876, su primer rector, D. Laureano Figuerola, y en su primera casa, el piso principal del número 9 de la calle de Esparteros, leyó el discurso de apertura de cátedras.

Ante la imposibilidad, por ahora, de celebrar este cincuentenario en forma apetecida, y con la esperanza de poderlo realizar más dignamente y en un tiempo propicio, publíquense estas breves hojas, donde, al menos, quede memoria de aquella escondida fecha, que guardarán con amor, de seguro, las almas prendadas de la absoluta libertad en el investigar y el exponer la ciencia. A ellas se dirigen, y a todos los alumnos de la INSTITUCIÓN, antiguos y nuevos, corporados o no corporados, y a todos los amigos desconocidos, que andan solitarios por ciudades y aldeas, y a quienes, sin aulas ni lecciones, arribó la «inteligencia amorosa» por alguno de los ocultos senderos divinos, que son infinitos. Bastarán su nombre y la devota expresión de su deseo para recibir estas pocas páginas enviadas en este día como testimonio de la más amplia y libre y desinteresada

(1) Palabras de introducción al folleto que, para conmemorar su cincuentenario, publica la Institución: el folleto comienza con un autógrafo de D. Francisco, donde formula el primer bosquejo de esta Institución, y, a seguida, una selección de los trabajos del mismo, en que expone notas más salientes de la historia, ideales y problemas de su obra. En el próximo número publicaremos el pormenor de su contenido.

comuni6n de esp3ritu. (Y aun para los que no sintiesen devoci6n, bastar3a tambi3n con su deseo y con su nombre.) Nacida esta casa al calor de la libertad, amparadora de todas las almas, jams se ha sentido llevada a encender la discordia. «Este es un libro de paz», fueron las 3ltimas palabras que su fundador escribiera para servir de lema al que dejaba in3dito. Libertad espiritual, intangible para todos; paz, no s3lo para los buenos, sino tambi3n para todos los hombres. Y si desde su origen la INSTITUCI6N as3 lo ha proclamado y as3 lo ha profesado, al cumplir sus 50 a3os, cada d3a con m3s ansias de universalidad humana, y a la vez m3s 3ntima y amorosamente fundida con la madre tierra y la materna raza, nada encuentra que sirva para expresar en s3mbolo la amplia cordialidad de sus aspiraciones como los versos latinos del poema medieval de Roncesvalles:

*Porta patet omnibus, infirmis et sanis,
Non solum catholicis, verum et paganis,
Judeis, hereticis, otiosis, vanis,
Et, ut dicam breviter, bonis et profanis.*

Con esta leyenda, en el dintel de su puerta ideal, desea la INSTITUCI6N celebrar sus 50 a3os, y quiera Dios mantenerla fiel a ella mientras viva.

NOTICIAS

El Presidente de la *Corporaci6n de Antiguos Alumnos*, Sr. Marqu3s de Palomares, ha hecho un donativo de mil pesetas con destino a sufragar los gastos del folleto publicado para conmemorar el cincuentenario de la INSTITUCI6N.

* * *

El Sr. D. Joaqu3n Mart3nez del Pozo ha donado a la *Instituci6n Libre de Ense3anza* la cantidad de veinticinco pesetas con destino a los fondos de su Junta facultativa.

LIBROS RECIBIDOS

Grupo escolar «Cervantes».—*La labor de un a3o*.—Madrid, Hernando, 1926.—Don. del Director.

Biervliet (J. J. Van).—*Pedagog3a experimental*. Trad. de R. Llopis.—Madrid, «Editorial Reus», 1925.—Don. de id.

Cuando yo era ni3o... La infancia de Goethe contada por 3l mismo.—Madrid, «Editorial Reus», 1924.—Don. de id.

Clemente de Diego (D. Felipe).—*Discurso de apertura de curso en la Universidad Central. Sobre el fideicomiso de «eo quod superevit» en Derecho romano*.—Madrid, Imprenta Colonial, 1926.—Don. de la Universidad.

Grupo escolar «Cervantes».—*Nota mensual (abril y mayo)*.—Madrid, Hernando (S. A.), 1926.—Don. del Sr. Director del grupo.

Royo y G3mez (D. Jos3).—*Terciario continental de Burgos*.—Madrid, J. Cosano, 1926.—Don. del autor.

Idem.—*Los descubrimientos de reptiles gigantes en Levante*.—Castell3n, Hijo de J. Armengot, 1926.—Don. de id.

Navarro de Palencia (D. Jos3).—*La agricultura y su organizaci6n en Inglaterra*.—Madrid, Ministerio de Fomento.—Don. de id.

S3nchez (D. Galo).—*Libro de los fueros de Castilla*.—Publicado por...—Barcelona, 1924.—Don. de la Universidad.

Ficker (D. Julio).—*Sobre los Usatges de Barcelona y sus afinidades con las «Exceptiones Legum Romanorum»*.—Barcelona, 1926.—Don. de id.

Prieto y Vives (D. Antonio).—*Los reyes de Taifas. Estudio hist3rico numism3tico de los musulmanes espa3oles en el siglo V de la H3gira (XI de J. C.)*.—Madrid, 1926.—Don. de la Junta para Ampliaci6n de Estudios.

Barreiro (P. Agust3n Jos3).—*Historia de la Comisi6n cient3fica del Pac3fico*.—Toledo, G. Menor, 1926.—Don. de id.

Azpeitia Moros (Florentino).—*Rectificaci6n de nombre para una «Helix» espa3ola*.—Madrid, 1925.—Don. de id.