

42/3

64/5

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: Calle de Francisco Giner, 14.

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

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

AÑO LVIII.

MADRID, 23 DE FEBRERO DE 1934.

N.º 886.

FRANCISCO GINER DE LOS RIOS
18 de febrero de 1915.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Notas de Derecho, por *D. Francisco Giner*, pág. 25.—Los problemas de la escuela. VIII. La coeducación, por *D.ª María Sánchez-Arbós*, pág. 27.—Los problemas generales de la radiodifusión escolar (*continuación*), página 30.—As directrices da escola nova (*continuación*), por el *Prof. Anísio S. Teixeira*, pág. 33.

ENCICLOPEDIA

Varias "Medeas" musicales en el antiguo teatro madrileño, por *D. José Subirá*, página 38.

INSTITUCIÓN

Notas de excursiones (*continuación*), por *don José M.ª Giner* y *D. José Ontañón*, pág. 44.—Corporación de Antiguos Alumnos. Cuenta de ingresos y gastos del año 1933, pág. 47.—Libros recibidos, pág. 48.

PEDAGOGÍA

NOTAS SOBRE DERECHO

por *D. Francisco Giner*.

Publicamos estas tres notas como muestra de las numerosas con que *D. Francisco* enriqueció su traducción de la Enciclopedia Jurídica, de *Enrique Ahrens* (Madrid 1878-1880, 3 tomos 4.º). Las tres pertenecen al tomo primero.

Estas notas formarán un volumen de sus OBRAS COMPLETAS.

I. La distinción usual entre ideas teóricas y prácticas, en que se funda después

otra clasificación correspondiente de las ciencias, no es razonable, porque los principios más radicales, por decirlo así, y que aparecen ante la contemplación vulgar como más abstrusos y lejanos de la realidad y de la vida, son precisamente los más fecundos, como que funden y contienen a todos los demás con su infinita variedad de aplicaciones. Ejemplo de ello nos da la íntima conexión con que el modo de concebir a Dios trasciende y penetra por toda la vida de un pueblo, o la que guardan los más primordiales teoremas del cálculo infinitesimal o la mecánica con las últimas funciones del ingeniero o el arquitecto. Esta insoluble división procede de la Metafísica y la Teología usuales en las escuelas (al distinguir entre las llamadas propiedades "metafísicas u ontológicas" de Dios y sus propiedades "morales"), así como la Lógica tradicional, cuya más alta fórmula, en realidad y a pesar de su contraria aspiración, ha venido a resumir de insigne manera Hegel, al mantener el vicioso y abstracto dualismo entre la extensión y la comprensión de los conceptos, proclamando así el concepto *sér* como el absolutamente pobre en calidad ("el sér y la nada son lo mismo"), precisamente por ser el primero en cantidad y extensión. Esta doctrina, que escinde la realidad y niega implícita o explícitamente la *unidad* (no la mera *conformidad*) del pensamiento y la vida, había hallado, sin duda, en Kant poderoso auxilio, al separar (aunque menos radicalmente de lo que muchos creen) la razón "pura" y la "práctica", no obstante el noble afán con que

combate el que llama "lugar común" de que "una cosa puede ser verdadera en *teoría* y no en la *práctica*" (*Fragmentos de Derecho natural*); lugar común que no es, sin embargo, más que una aplicación inadvertida y al uso vulgar de aquella dualidad que caracteriza a todo el criticismo en sus múltiples direcciones, desde Kant hasta Spencer.

Aunque prescindieramos de lo que poco después dice Ahrens, al pretender distinguir entre "puros conceptos de razón" y otros que se refieren a la práctica, la expresión de que aquí se sirve ("su más inmediato carácter práctico"—*ihren mehr unmittelbaren praktischen Charakter*) parece indicar, en cierto modo, si no esta dualidad insoluble, a lo menos, una distinción semejante, señalando ideas "más inmediatamente prácticas" que otras. Pero si esta clasificación pudiera mantenerse, precisamente sería aplicable a las ideas más primarias y superiores; pues, contra lo que suele pensarse cuando, según el dicho de Bacon, "vemos sólo los árboles y no el bosque", mientras más ascendemos en lo que pudiéramos llamar la jerarquía de las ideas, tanta mayor riqueza y valor práctico hallamos: como hay más agua en alta mar que en la orilla. Además de esto, si por "carácter más práctico" entendemos el de una esfera particular y reducida, tan práctica como las demás, pero menos amplia y rica por su misma limitación, sería difícil conceder a la idea del Derecho primacía sobre otras muchas; por ejemplo, la de la moralidad o la del arte, las cuales coexisten con aquella, no "en toda sociedad medianamente ordenada", sino en *toda* hombre y *toda* sociedad.

2. Ciertamente que la máxima del Derecho penal *nulla poena sine lege* es irrecusable, partiendo de dos principios previos: a) que la pena debe causar un mal al delincuente; b) que las leyes penales han de enumerar casuísticamente todos cuantos hechos y circunstancias puedan presentarse.

Pero la pena, como corrección aplicada al reo, en desagravio del Derecho y su or-

den, tiene por fin sólo el bien y por medio privaciones jurídicas que, al modo de las que trae consigo la tutela del menor o del loco, a nadie es lícito considerar como otros tantos daños para el que las sufre, sino, muy al contrario, como bienes que el penado debe agradecer exactamente cual aquéllos, pues sólo para *su bien* y el *bien de todos* se han establecido. El error contrario viene principalmente: 1.º, de no apreciar el carácter de la pena por principios *objetivos*, sino por el hecho *subjetivo* de cómo suele estimarla y recibirla el delincuente, incurriendo en el mismo desacierto que aquellos que lamentan la disciplina impuesta por la educación al niño como un daño y hasta crueldad con él; 2.º, de concebir el medio penal *en abstracto*, o más bien, refiriéndolo indiscretamente al hombre que no ha cometido delito, *para el cual* (mas no para el reo) las privaciones penales son, a la verdad, un mal, análogo al que sería la medicina para el sano.

Y por lo que toca al segundo supuesto, o sea al casuismo de las leyes penales, con razón el ilustre Röder, a quien tan fecundos progresos deben la ciencia y la práctica (y cuya doctrina suele Ahrens mezclar y componer por otras, por extraña manera (v. su *Filosofía del Derecho*), se queja de él a cada paso. Día vendrá en que el sistema, hoy generalmente admitido (por razones históricas), de establecer en los Códigos, por ejemplo, la lista taxativa de las llamadas circunstancias atenuantes, agravantes y eximentes, huyendo de lo que Röder apellida el "pavoroso fantasma del arbitrio judicial", no hallará una sola voz en su defensa, ni la teoría en que se apoya de la división del delito en *normal* y *modificado*, según que concurren o no circunstancias que disminuyan o aumenten la supuesta gravedad típica de una criminalidad abstracta e ilusoria. Como si hubiese jamás posibilidad alguna de establecer semejantes *escalas* mecánicas sin profundo agravio de la verdad e individualidad de los hechos, y por tanto, de la justicia, que no autoriza el violento prurito de amoldar a dos o tres patrones la infinita variedad de casos, cuya

estimación penal debe quedar abierta a la libre conciencia del juez.

Entonces, el principio *nulla poena sine lege* se reduciría al de *nulla poena sine crimine*, y la interpretación analógica se extenderá al derecho penal como a todas las esferas jurídicas, según sus principios fundamentales y la índole peculiar de cada orden de relaciones.

3. Falta a la definición de *Economía* que da el autor, ante todo, unidad de concepto, pues la producción, distribución y consumo de los bienes materiales son funciones particulares de la actividad económica, la cual tampoco es el total objeto de la *Economía*. Este objeto es la *propiedad*, o, en otros términos, la relación del hombre con la Naturaleza, en cuanto tesoro de bienes y medios para satisfacer nuestras necesidades físicas, pues sólo en este respecto, exclusivamente, se constituye la relación económica. A este concepto, latente en toda la historia de la *Economía* e indicado quizá por primera vez en los trabajos del malogrado escritor José Luis Giner (en varios artículos y en sus *Nociones de Economía*), se vienen inclinando entre nosotros algunos de nuestros profesores y escritores. Entre ellos merecen singular mención los Sres. Azcárate (*Estudios económicos y sociales*) y Piernas (*Vocabulario de la Economía*), cuyas diferencias no destruyen la unidad de concepción común.

En segundo lugar, la clasificación de los tres aspectos o direcciones de la *Economía* es inexacta. 1.º La ciencia económica es completamente ajena a la Tecnología, sean cualesquiera las relaciones que con ella mantenga; si bien reina todavía frecuente vaguedad en la concepción de estas relaciones, con la consiguiente confusión entre ambas esferas. Sobre que "arte útil" no significa lo mismo que "industria" o "arte económico", aunque sea también frecuente aquí la identificación de uno con otro término: identificación en que así han caído los economistas y sociólogos, como los estéticos. 2.º El carácter ético es inherente a toda la Ciencia económica, y por tanto, in-

capaz de fundar una *Economía ética*, a distinción de otras llamadas "técnica", "jurídica", etc. 3.º En cuanto al último punto, en ningún sentido es la *Economía* "rama de la ciencia jurídica y política"; hay, ciertamente, una *Economía* verdaderamente política, esto es, una *Economía del Estado*: la llamada "Ciencia financiera" o "de la Hacienda pública", como hay también un *Derecho* para el fin económico: el derecho de propiedad, en el amplio sentido de derecho patrimonial, tanto real como de obligaciones (de este género). Pero en ninguno de estos casos es la *Economía* "rama", es decir, parte, de la ciencia jurídica y política.

LOS PROBLEMAS DE LA ESCUELA

por D.^a María Sánchez-Arbós

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

VIII.—LA COEDUCACIÓN.

Un problema del que tanto se ha dicho ya y del que todavía se hace un tópico para ponerle dificultades en la Escuela. Si disposiciones superiores no lo discutieran, dejaría de ser problema para el maestro, y dejaría de serlo, porque en lugar de problema coeducativo debería ser el problema de diferente educación de los sexos. La unidad en la educación es la que lleva a una finalidad determinada y útil, y esta unidad es forzosa desde el punto de vista máximo y mínimo; esto es, desde los más importantes hasta los más pequeños detalles de la Escuela. Todavía podrán admitirse escuelas de niños o escuelas de niñas en las barriadas en que necesidades de censo mas o menos numeroso así lo exijan; pero separar en la obra educativa a niños y niñas que entran en su escuela por una misma puerta y que se cobijan bajo un mismo techo es partir por completo y dividir la unidad total, la única labor de finalidad.

Numerosos maestros, experimentados y finos en su sentir, nos hablan de las conveniencias casi materiales que la obra coedu-

cativa ofrece, pero la necesidad y conveniencia de la coeducación van mucho más lejos que todo esto. La coeducación es quizá la única forma de poder nivelar las dos fuerzas vivas que sostienen el mundo: el hombre y la mujer, obra que, naturalmente, no es de un día ni de un año; es de una convivencia de siglos, que de haberse realizado, quizá no produjera hoy las intensas diferencias que sentimos, no ya sólo ante la ley y ante el derecho, sino ante nuestra propia dignidad, que es mucho más interesante.

Cuando en infinidad de ocasiones discutimos del valor de los sexos y coincidimos en el nivel relativamente bajo de la mujer frente al hombre, lo sinceramos diciendo que es simplemente problema educativo. ¿Es que es problema de cantidad de conocimientos, o de calidad de los mismos? No. Si sólo fuese éste el problema, se resolvería fácilmente. Dentro de la edad escolar no hay dificultad ninguna en abarcar los mismos puntos de un programa con niños que con niñas, y hasta veo sonreírse irónicamente a maestros e inspectores, que me dicen que las escuelas de niñas *resultan* (no son) mejores que las de niños; digo que resultan, porque sinceramente creo que son más vistosas que profundas, pero no es esto lo que ha de elevar el nivel de la mujer: ha de elevarlo el no ver en el hombre un rival, un elemento desconocido y distinto ni un ser de costumbres y adaptaciones completamente opuestas a las suyas, y esto no tiene más remedio que ser así, cuando desde la escuela primaria se le ha estado diciendo a las niñas que los chicos no deben juntarse con ellas, cuando se les ha apartado de los juegos y de sus trabajos y cuando se ha ido estableciendo dentro de la misma escuela una verdadera barrera, incluso saliendo por distinta puerta y a diferentes horas de sus tareas. ¿Es que hacemos esta separación en nuestros hogares con nuestros hijos? Podrán contestarme: Es que son hermanos. ¿Y no podemos serlo todos? ¿No es ése uno de los ideales más admirables de la obra educativa y que será siempre ideal, porque a fuer de esfuerzos, por lo bueno, parece soñado?

De ningún modo podemos ya admitir lo del peligro de la coeducación por la maldad que encierran los chicos. Esto quizá sería discutible, yo creo que no, en una edad muy por encima de la escolar; pero de los 6 a los 14 años (que por necesidades económicas de las familias todavía se limita en muchos casos a los 12) no puede haber en los niños más maldad que la que nosotros hacemos que haya. Una edad desprovista de toda preocupación que no sea la de jugar, una edad de travesuras y de inquietud y una edad hasta temerosa, porque basta con mirar insistentemente a un niño para que le veamos sumiso y tembloroso, no es una edad propicia a la maldad en el sentido coeducativo; quien la ve es que la lleva dentro y le parece advertirla en todas partes. Puede darse un caso aislado absolutamente normal, pero aun estos casos son rarísimos en la escuela, y esto me atrevo a decirlo yo, que casi toda mi labor la he desenvuelto dentro de diferentes medios, pero todos coeducativos; por eso no tuve ningún inconveniente en establecerla en el Grupo donde trabajo, ni me he tenido que doler de ella ni un solo instante.

Al querer cambiar en parte las normas de la vieja escuela en España, la superioridad recomendó a los maestros que se ensayara la coeducación en los primeros grados, y así se hizo en muchos de los grupos escolares últimamente abiertos. Cuando hemos visitado estos grupos, nos ha parecido este ensayo un poco paradójico; hasta los nueve años, las clases son de niños y niñas, y desde los 10, se separa a estos pequeños; esto es algo ficticio, porque, naturalmente, las clases no pueden graduarse de un modo absoluto, y, por lo menos, existen, en cada clase, diferencias de dos a tres años entre estos niños. Si lo pensarán, no verían la razón de por qué un niño de 11 años, porque es retrasado, puede convivir con sus compañeros de nueve, mientras que otro de nueve hay que separarlo ya, porque es más inteligente y puede seguir clase más elevada, en la que no se consiente ya la convivencia de niños y niñas.

Si atendiéramos a consideraciones psicológicas un poco más fundamentales, nece-



sitaríamos anotar dos apreciaciones de mucho interés en la escuela, y sobre todo, muy interesantes para el problema coeducativo. En primer lugar, es francamente de apreciar que el niño más inteligente suele ser siempre niño más moral, más bueno; no en el sentido de ser más quieto, sino en el de saber obrar más rectamente. Luego el niño más retrasado, y por ello más malicioso, es el que hay que encauzar con mayor esfuerzo. El niño retrasado está en nuestras escuelas en los primeros grados. Si su menor moralidad le pone en mayor peligro, he aquí lo poco acertado de este ensayo.

Otra observación muy interesante y que es posible que se ciña a nuestras escuelas, por ser producto del ambiente familiar. En nuestras observaciones y cuidados, hemos podido notar que pequeños de seis, siete y aun ocho años pronuncian palabras y usan ademanes bastante menos finos que los niños de 10 años en adelante. ¿A qué se debe esto? Sencillamente a que estas palabrotas y estos ademanes, que desgraciadamente oyen y ven a granel, son tomados y devueltos sin inconveniente ninguno por estas edades faltas de razonamiento y de discurso, razonamiento y discurso que comienza a formarse claramente de los 10 años en adelante, en que el niño, por su propia dignidad, siente ya vergüenza de repetirlos.

Nosotros los maestros ya estamos hartos de escuchar aquello de "Señorita, este niño ha dicho una palabrota", y la repiten sin ninguna aprensión. ¿Quién es el que acusa? Un pequeño de seis, siete y aun ocho años. En cambio, las clases de los mayores ya no vienen con estas acusaciones, y cuando un niño mayor es acusado por otro, aquél viene confuso y avergonzado, y muchas veces, sólo de mirar frente a él los ojos escrutadores y dolidos del maestro, al niño le saltan las lágrimas. ¿Qué ha pasado? El niño tiene ya conciencia de sus actos y esta conciencia es su salvaguardia, y con esta conciencia ya podemos enseñarle a obrar.

Por todo esto convenimos en que aquellas personas que ven un peligro en la coeducación, pueden desterrar enteramente su temor. No contando con sus venta-

jas, sino poniendo de relieve sus inconvenientes, el maestro que haya meditado un poco y que haya sentido junto a los niños, verá bien claramente que si hubiera dificultades, éstas son mayores en los grados primeros que en los últimos y que, desde luego, es completamente antagónico lo que se viene haciendo hasta ahora. Los niños que juntos entran en la escuela, juntos deben caminar y juntos deben salir, sin peligro, sin miedo, prestándose mutuamente las ventajas y conveniencias que todos tenemos en la vida.

Las dificultades que en orden a la enseñanza pudiera ofrecer la obra educativa, en los últimos grados, están salvadas desde los primeros. Las salva la naturaleza de los mismos niños. En cuanto a acciones de programa, no cabe discutir. Ya hemos afirmado, en otras ocasiones, que el maestro en nuestras escuelas debe apartarse un poco del afán de enseñar muchas cosas, y aun cuando se dé a la escuela un marcado tinte intelectual, lo que puede saber una inteligencia de 14 años puede ser tan común a un niño como a una niña. La escuela, más que enseñar muchas cosas, debe capacitar al niño para saberlas. Con referencia al trabajo manual, sería muy discutible la conveniencia y aun la necesidad de que los niños también cosieran, porque manualmente nada hay que adiestre la mano como la aguja, y ¿qué más dará coser tela, o cartón o cualquier otra materia? La enseñanza del trabajo manual, aun en una clase sólo de niñas o niños, tiene que ofrecer mucha variedad, variedad acoplable a las aptitudes personales; de modo que la dificultad no aumenta ni disminuye para el maestro en la tarea coeducativa.

Los inconvenientes que en orden a la moralidad puedan verse en la coeducación, si es que existen, quedan de sobra contrarrestados con las ventajas, y no sólo ventajas, sino verdadera necesidad que debemos sentir todos, y cuanto mayores, más, por nivelarnos un poco en la vida. No una nivelación de normas materiales, esas que vienen a su debido tiempo, sino una nivelación de normas morales que se establece con el da y toma de nuestros valores ínti-

mos, que todos guardamos y que dentro de nuestra alma hacen el papel de dinero conservado avariciosamente, que es forzoso sacar al comercio general para que adquiera con el cambio verdadero valor.

Es tarde hacer este cambio de valores después de la edad escolar, y no hay entonces tan fácil ocasión de hacerlo. La verdadera ocasión está en los primeros años. La escuela, la escuela es la que debe hacer nacer en todos los hombres, sin distinción de sexos, una común manera de sentir y un convivencia íntima en nuestro obrar. Hasta entonces no se habrá hecho labor escolar.

LOS PROBLEMAS GENERALES DE LA RADIODIFUSIÓN ESCOLAR (*)

(Continuación.)

Materias y alcance de esta enseñanza.

Definidos ya los métodos, nos será lícito proseguir con sus aplicaciones, tratándolas conjuntamente con el estudio más profundo de cada una de las materias que pueden ser objeto de esas transmisiones escolares. A decir verdad, la radiodifusión escolar no constituye un medio de enseñanza propiamente dicho; su papel supletorio no consiste en completar por una enseñanza nueva los elementos del saber aprendidos en clase, sino más bien en ilustrar esta enseñanza, en enriquecerla con perspectivas originales y en despertar de algún modo la curiosidad intelectual de los alumnos. Por lo cual se explica igualmente la preferencia aseverada por los peritos para los métodos de presentación que más hieren la imaginación. Tales son los principios que se desprenden del conjunto de consideraciones emitidas por los peritos respecto a esas diferentes materias que tenemos ahora que estudiar cada una en particular.

La música.—Estos cursos deben tender, ante todo, a hacer la educación del sentido musical de los alumnos, enseñándoles a apreciar las obras de los grandes maestros; a desarrollar en ellos el gusto

y la práctica de la melodía y del ritmo, presentándolos como la expresión natural de los sentimientos humanos, lo que completa, en cierto modo, la enseñanza dada por el profesor de música de la clase. Entre los peritos, algunos estiman que esos cursos pueden igualmente aprovecharse para enseñar a los alumnos a descifrar una melodía, a componer ellos mismos sobre temas muy sencillos y a cantar en coro. Esos ejercicios de canto son muy apreciados en la Gran Bretaña.

Para conseguir la educación musical de los alumnos se tendrá cuidado de seleccionar, en cada uno de los conciertos, movimientos melódicos sencillos tomados de las grandes obras clásicas. A fin de que los alumnos puedan penetrarse bien de ellos, será necesario repetirlos varias veces. El profesor se procurará, pues, los discos que reproducen los principales pasajes de esas obras y los hará oír antes y después del concierto. Igualmente, se harán tocar uno tras otro los diferentes instrumentos de la orquesta, a fin de permitir que los oyentes se den cuenta de su papel individual en el conjunto. Esas audiciones, para ser fructíferas, deben ir igualmente acompañadas de un comentario hecho en el tono de una charla familiar. Para facilitar la comprensión de la obra de un músico, se dará un resumen de su vida, para colocarlo sobre el plano familiar; se dirá, sobre todo, el ideal que ha perseguido, se hará entrever hasta donde sea posible cómo el compositor interpreta tal o cual sentimiento humano.

Esas audiciones musicales comentadas varían evidentemente según la categoría de los alumnos a que se dirigen. Es igualmente indispensable que los alumnos puedan referirse a un texto como base. En un boletín que se pondrá en manos de todos los oyentes, se publicará con anterioridad la letra, a veces también algunos pasajes musicales; el texto de los cantos, así como unas notas sobre el objeto y el alcance de cada lección; la indicación de los discos que conviene procurarse; las imágenes que reproducen los diversos instrumentos de la orquesta, con indicación de su papel, etc.

Algunas audiciones podrían igualmente

(*) Véase el número anterior del Boletín.

consagrarse a la audición de cantos, de pequeños trozos de música compuestos por los mismos alumnos durante el año. Esta audición cerraría la serie de los cursos del año...

La literatura nacional y extranjera.—El papel supletorio de la radiodifusión permitirá en este asunto a literatos de renombre esbozar a grandes rasgos la evolución de un género literario; analizar sus principales manifestaciones; hacer resaltar la belleza de las obras maestras y marcar el influjo que han ejercido sobre la literatura nacional y extranjera. Esas síntesis, lejos de reemplazar la enseñanza ordinaria del profesor, la ilustrarán y completarán.

Gracias a la radiodifusión, se puede igualmente hacer interpretar por excelentes artistas algunos pasajes característicos de las obras de los grandes maestros. Se escogerán con preferencia escenas dialogadas donde no intervengan más que un número reducido de interlocutores. *Se ha comprobado que después de la revelación parcial de una obra mediante extractos bien escogidos, los alumnos la leen por sí mismos toda entera. Así, lejos de impedir la lectura, esas audiciones invitan a ella.* Aquí, también, con programas metódicos y seguidos, conocidos con mucha anticipación, la audición de textos escogidos y bien recitados ilustrarán ventajosamente el curso de literatura del profesor.

Otro procedimiento, muy apreciado, consiste en hacer dar por un crítico literario una serie de charlas sobre ciertas obras y hacer notar las razones que nos mueven a admirarlas. Se evitará, sin embargo, dar a los alumnos la impresión de que esas lecturas les son impuestas. Se tendrá cuidado de distribuir listas de las obras analizadas en el curso de esas charlas, con indicaciones del editor y del precio de las ediciones populares. Esas listas podrán ser igualmente comunicadas de antemano a los directores de las bibliotecas locales, a fin de que puedan procurarse esas obras o ponerlas a la disposición de los alumnos.

Esas charlas convienen sobre todo a los alumnos de la enseñanza de segundo grado. Para los alumnos de las clases superiores

podrán tomar la forma de una conferencia. Se darán con un orden lógico y anunciadas con mucha anticipación, para permitir al profesor hacer una selección, teniendo en cuenta la formación literaria de sus alumnos. Los programas contendrán, con el anuncio de los asuntos, un breve análisis de cada una de las charlas, así como los textos de los pasajes que han de ser interpretados.

Entre los peritos, algunos estiman igualmente que esos cursos pueden aprovecharse para enseñar a los alumnos jóvenes a expresar sus ideas. Se evitará cuidadosamente proponerles asuntos de redacción demasiado abstractos (disertación sobre el progreso, etc.); también se evitarán los diálogos ficticios entre personajes de la tragedia clásica. Se les enseñará más bien a describir cosas vistas, escenas de la vida diaria, asuntos concretos que les sean familiares. Esos cursos de redacción y de formación de estilo en cuanto expresión de la personalidad, requieren una colaboración constante del maestro y sus alumnos. Estos últimos son invitados por el profesor que les habla ante el micrófono a hacer una narración sobre un asunto dado. Los deberes son leídos y criticados en clase por el maestro. Por su parte, el profesor especialista en la materia sigue cada semana el trabajo realizado sobre un asunto dado en una clase cuyos deberes de redacción corrige él mismo. Podrá así señalar en el micrófono las faltas que cometen generalmente los alumnos, corregirlas y hacer resaltar las cualidades de los mejores deberes, lo que dará al profesor *speaker* la confianza de los oyentes y aun una cierta autoridad personal sobre éstos. Después de haber hecho una selección de las copias procedentes de las otras escuelas, hará igualmente su crítica, señalando el nombre de las escuelas o aun de los alumnos que le hayan proporcionado las mejores composiciones fomentando así entre sus oyentes una sana emulación. Se podrán igualmente conceder a veces premios a los laureados.

Lenguas vivas.—Estas transmisiones comprenderán ejercicios de conversación que permitan a los alumnos enriquecer su vo-

cabulario, aprender directamente, escuchando conversaciones animadas, la construcción de la frase, la pronunciación y el ritmo, conocimiento que adquieren a veces tan penosamente a fuerza de diccionario y de reglas gramaticales. Los peritos están generalmente de acuerdo en que la gramática y la sintaxis no deben ser abordadas en los casos radiados sino con la mayor prudencia. Esas materias deben ser más bien objeto de la enseñanza ordinaria dada en la clase, y reclaman, en efecto, una atención precisa, y "repetición" donde la imaginación no desempeña ningún papel.

En la enseñanza del primer grado, los cursos prácticos descansarán con preferencia en la lengua materna de los alumnos. Servirán para darles modelos de dicción expresiva y de buena pronunciación, a enseñarles a expresarse correctamente y a desprenderse de una pronunciación defectuosa eventual heredada de su patria o de costumbres locales. En el curso de esos ejercicios se podrán dar igualmente algunos principios sobre formación de los sonidos y del lenguaje con demostraciones prácticas. El maestro que se dé cuenta de los defectos de pronunciación de la región, tendrá cuidado de aplicar especialmente esta enseñanza práctica a las necesidades particulares de sus alumnos. Se procurará a tiempo los folletos que contienen los diferentes temas de esas lecciones, así como los temas de los ejercicios prácticos que sus alumnos tengan que seguir durante la semana.

En la enseñanza del segundo grado es donde la radiodifusión encontrará, sobre todo, su empleo para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Los cursos, hechos por profesores extranjeros que conozcan la mentalidad de los alumnos del país, serán dados enteramente en esta lengua extranjera, para habituar a los alumnos a los sonidos y a las articulaciones propias de esta lengua y para hacer la educación del oído. Las traducciones retardarían esta formación.

Para los principiantes, estos cursos comportarán ejercicios de pronunciación, una lectura explicada, un diálogo alternando con una lectura o un recitado. El asunto de la charla se referirá al de la lectura ex-

plicada, de modo que los alumnos puedan prescindir de un texto y no tengan más que escuchar. En esos diálogos entre profesores extranjeros se empleará un vocabulario y expresiones muy sencillas, se esmaltará la conversación con pequeñas anécdotas, proverbios y locuciones tomadas a la conversación corriente para describir escenas de la vida diaria.

El texto de las lecturas explicadas, de los cantos y las poesías, el tema de los ejercicios prácticos serán dados de antemano, a fin de permitir a los maestros preparar a sus alumnos. Estos tomarán una parte activa en la lección. El profesor que se dirija a ellos desde el estudio les invitará a repetir de cuando en cuando algunas palabras, algunas frases muy sencillas y a tomar parte en los cantos. El maestro, por su parte, escribirá, a medida que aparezcan en la charla, las palabras difíciles en el encerado.

La audición de charlas en lengua extranjera no es, en efecto, verdaderamente fructífera más que para los alumnos que poseen cierta práctica de esta lengua; para los demás, es de poca utilidad; desde que tropiezan en una palabra que ignoran, el esfuerzo que hacen para comprender su sentido les hace perder el hilo del discurso, cuya rapidez les parece siempre excesiva.

A fin de evitar una tensión demasiado grande de los espíritus, se introducirá útilmente, a manera de descanso, en medio de esos cursos, un ejercicio de canto colectivo con canciones populares del país cuya lengua se estudia.

A la categoría de alumnos avanzados es a quienes se dirigen preferentemente esas lecturas y esas conversaciones entre interlocutores extranjeros. Esas charlas podrán versar sobre las costumbres, la vida social de la nación cuya lengua se estudia, así como sobre las principales manifestaciones de su civilización: su literatura, su vida artística, etc. Los alumnos tendrán así, no solamente ocasión de oír el habla viva y espontánea de un pueblo, sino que aprenderán igualmente a conocerlo en la persona y los discursos de sus representantes autorizados.

Para que esas charlas sean verdadera-

mente fructíferas, se podrá igualmente hacer intervenir en la conversación a un educador que pertenezca a la nacionalidad de los alumnos. Este perito se dedicará a mantener a su alcance el tono de la conversación. Esta podrá tomar la forma de un diálogo entre el profesor extranjero y el perito educador. Este último, cuando lo juzgue útil, hará al conferenciante algunas preguntas que correspondan a las dificultades con que verosíblemente tropiecen sus oyentes. Estos últimos tendrán así la impresión de tomar parte en la conversación. Por otra parte, este perito será el consejero pedagógico del profesor extranjero: le ayudará a escoger su asunto, colaborará con él a la publicación del boletín, etc. Hay en esto una forma práctica de cooperación binacional entre educadores del más alto interés.

El libreto conteniendo el resumen de las conversaciones, así como las explicaciones de las palabras y de las frases difíciles, será distribuido de antemano. Estas notas servirán únicamente para la previa preparación de los alumnos. Estos no las consultarán nunca durante la audición. En las lecturas, recitados de poesías, etc., los alumnos tendrán el texto a la vista.

Otra fórmula sumamente eficaz, consiste en organizar a continuación de la audición un trozo de música de un gran maestro del país cuya lengua se estudia, una conversación sobre el tema. La intensidad misma de las impresiones producidas por la audición dará a la conversación una espontaneidad tal, que las ideas brotarán, por decirlo así, por sí mismas y la conversación parecerá improvisada. Esta forma se revela también más viva y más natural que el diálogo, el cual, si no se tiene cuidado, dará fácilmente a los alumnos la impresión de asistir a una conversación artificial y cristalizada.

Empleo de la radiodifusión y del disco.—Esas consideraciones nos permitirán precisar el papel del disco y de la radiodifusión en la enseñanza. Algunos profesores de lenguas vivas opinan que el disco conviene más aún para esos ejercicios prácticos.

El disco posee incontestablemente ciertas ventajas: se puede servir de él siempre que se quiera, escoger un programa según las necesidades del momento, repetir a discreción algunos textos y oírlos recitar de una manera invariable. En cambio, el empleo del disco obliga a los alumnos a oír siempre los mismos trozos, presentados de un modo mecánico y fijo. Si se desea renovar un repertorio, los discos acabarán por costar mucho más caro que las audiciones de T. S. H.

La radiodifusión permite, por el contrario, dar más aún a los alumnos la impresión de asistir a una conversación viva y natural que traduce, por decirlo así, el movimiento mismo del pensamiento. Se siente que el conferenciante *os* habla en el momento de la audición. Todavía más, sólo la radiodifusión permite dar a los alumnos charlas sobre los usos y costumbres de los diferentes pueblos y enseñar a conocer a la vez su lengua y su civilización.

En realidad, la radiodifusión y el disco se completan en la enseñanza de las lenguas. Se utilizará más el disco para los ejercicios de fonética sobre textos escogidos *ad hoc* o para hacer oír recitados modelos. La radiodifusión servirá para dar a los alumnos ocasión de oír el habla espontánea y viva, la manera de expresarse de un pueblo. La encuesta emprendida por la Unión internacional de Radiodifusión confirma esta última conclusión. Actualmente es también posible reunir las ventajas del fonógrafo y de un aparato receptor radioeléctrico en un mismo instrumento: el radiofonógrafo.

(Continuará.)

AS DIRECTRIZES DA ESCOLA NOVA ⁽¹⁾

por el Prof. Anísio S. Teixeira.

(Continuación).

A organização que vale é a que se faz em nosso proprio espirito, á medida que sentimos, augmentar o nosso cabedal de

(*) Véase el número anterior del BOLETÍN.

conhecimentos e o sentimento articulado, ligado com as nossas experiências passadas, influenciando em nossa acção presente e nos fornecendo os meios para o enriquecimento progressivo de nossa vida.

A aprendizagem de factos livrescos, presos aqui e allí em nossa memória, quando muito, nos dá uma tóla e inútil erudição. Não é senão um meio-saber verbal, que nada cria nem produz. No melhor dos casos, fica essa erudição. Nos demais, tudo foi aprendido assim, desligado da realidade e da vida, evapora-se, apenas deixamos a escola.

Não tenhamos, pois, receio de que as nossas crianças vão aprender menos. Ellas irão, muito provavelmente, aprender mais e, sobretudo, irão aprender efficazmente, com o sentido da realidade e da acção, destruindo-se, assim, o flagello desse ensino verbal e livresco que nos tortura.

* * *

Não desconheço as grandes difficuldades de organizar um programma, com a *forma* e a *função* que vimos enunciando. O problema, depois da nossa reflexão torna-se mais complexo. Não ha uma formula fixa a prescrever. O perigo de confusão e de desperdicio, em uma escola organizada nessas bases, é gritante.

Que fazer? Ficar com a velha organização, cuja fallencia já conhecemos?

Não. Atiremos-nos á tarefa, com o optimismo confortador de quem acredita que as cousas devem ser melhoradas e, mais do que isso, o podem ser.

Com a consciencia nitida das difficuldades actuaes e muito cuidado no conflicto de valores, que se pode estabelecer—attentos, assim, para que sempre o saldo seja a favor da reforma—, emprehendamos a reorganização dos programmas, partindo do ponto onde nos achamos para o ideal longinquo que nos traçaremos.

O critério central ha-de ser o de transformar a escola em um logar onde a criança *crece* em intelligencia, em visão e em commando sobre a vida.

III.—A organização *psychologica* das materias escolares.

Partindo da criança e de suas necessidades, chegamos á conclusão de que o programma escolar se deve organizar em uma serie de experiencias reaes e socializadas, e não como uma simples distribuição de materias escolares.

O proprio estudo das materias escolares nos vae levar, tambem, aos mesmos resultados. O mesmo problema, visto de um angulo diverso, ganha, se possivel, maior clareza e a solução aventada maior plausibilidade.

Reconstituiremos, aqui, com a brevidade possivel, a exposição de John Dewey, no seu estudo, hoje universalmente classico, sobre a criança e o programma escolar, valendo-nos ainda da contribuição trazida por Kirpatrick á consolidação da doutrina sustentada pelo famoso philosopho americano.

As *materias escolares ou material de estudo*, em rigor, deveriam ser tudo sobre que incidissem o inquerito, a reflexão, o estudo, no desenvolvimento de uma, determinada actividade. Não tem sido esse, em tretanto, na theoria tradicional, o conceito de materias escolares. Na linguagem classica, significam os diferentes ramos classificados do saber.

A finalidade suprema da educação escolar é a de levar a criança á participação no sentido, nos valores e na conducta da sociedade a que pertence.

Porque razão julgou a escola que ensinando aquelles diferentes ramos do saber operava o milagre dessa participação?

Pela razão muito simples de se enxergar naquellas "materias" o conjuncto de conhecimentos que consubstanciam a propria vida collectiva da sociedade contemporanea.

Descuram-se, entretanto, os educadores de perceber que os conhecimentos armazenados nos diferentes departamentos do saber humano se achavam de tal modo desligados de sua matriz social, que nenhum alcance tinham já sobre as actividades reaes dos homens. A tarefa dos educadores era a de prover um meio social em que a criança podesse, com economia e rapidez, percorrer

os diferentes estagios de cultura de seu grupo. O seu erro esteve em organizar esse meio pelo estudo de *materias* que não se achavam devidamente impregnadas do sentido social necessario á sua perfeita comprehensão.

Dahí a escola se ter afastado da vida, tornando-se o ambiente artificial que vimos condemnando e onde, quando muito, se prepara o espirito para as especializações diversas de uma vida estritamente intellectual.

Com effeito, as "materias escolares"—linguagem, mathematica, historia, sciencias naturaes, etc.—nada mais são do que resultados systematizados dos conhecimentos humanos em sua forma logica e abstracta. Como taes, só interessam o especialista que pode comprehender a sua linguagem symbolica ou technica e perceber as relações que existem entre as diferentes partes da sua estructura logica. São *materias de estudo* para o especialista. Não podem ser para as crianças:

A marcha da criança, em sua educação, atravessa tres phases distinctas. Primeiro, a criança aprende a *fazer cousas*. E' a forma mais simples de seu contacto com o meio. Assim aprende a caminhar, a fallar, a brincar, a fazer isso e aquillo. No mesmo passo, por isso que se acha em contacto com outros, a criança aprende através das experiencias alheias, que lhe são communicadas. Aprende através da informação. Esa informação está, porém, articulada e presa á sua actividade geral, de sorte que ella a absorve directamente. E, por ultimo, esses conhecimentos poderão ser enriquecidos e aprofundados, até receberem uma organização logica, racionalizada e systematica.

A escola mostra desconhecer essa progressão e se atira desde os primeiros tempos á terceira phase. Como todo o material accumulado hoje nos livros é immenso e complexo, mais facil do que dirigir organicamente a experiencia infantil: até elle, é dividil-o e dal-o por doses aos alumnos. A escola constitue, então, um outro mundo, onde, contra o bom senso e contra a utilidade, se aprende para fins de promoção e de exames. Nem existe, alli, a vida no seu

sentido normal de um conjuncto de actividades acceitas, em que nos empenhamos com sentido de responsabilidade e de prazer, nem alli existe, propriamente, saber e sciencia, porque isso mesmo se perverteu em um simples esforço de repetir, pela palavra ou pela escripta, o que outros formularam em livros.

Como então organizar as "materias" para que possam, realmente, constituir o objecto do estudo e da applicação das crianças?

Para isso temos que fugir da organização "logica", que representa o seu ultimo estagio de aperfeiçoamento, e, partindo da experiencia da criança, desenvolver, chronologicamente, os diferentes passos da aquisição do conhecimento scientifico.

A organização da materia escolar ou das lições por essa forma educativa é geralmente chamada a *organização psychologica*, em contraposição á *organização logica* do especialista.

Em esencia, a organização psychologica representa a disposição da materia ou da lição na ordem em que se realiza a experiencia da criança. A organização logica é o modo por que se organiza o que ella aprendeu da experiencia.

Vejamos, em detalhe, o desdobramento dessa idéa.

Supponhamos que na aprendizagem de physica a primeira experiencia de uma criança tenha sido a quêda de uma pedra em seu pé, por tê-la collocado em uma posição de desequilibrio. A criança não passa incólume por essa experiencia. Como por nenhuma outra. Ella aprende ahí qualquer cousa. Na proxima vez, já não agirá do mesmo modo. Terá mais cuidado. De alguma sorte, sabe que se a pedra não fór collocada de certo modo, virá a cair. A sua primeira experiencia deu-lhe certos conhecimentos, para sua conducta em outras experiencias com objectos pesados. Ha, assim, duas cousas a notar: a experiencia e o resultado da experiencia.

Imaginemos uma serie de experiencias dessa natureza, se quizermos dar-lhe a representação lembrada por Kirpatrick, de quem tomamos essa demonstração:

$E_1 R_1 E_2 R_2 E_3 R_3 E_4 R_4 \dots$

$E_1 E_2 E_3$, etc., representam as experiências; $R_1 R_2 R_3$, etc., representam os resultados das experiências.

Cada experiência deixa um certo resultado que habilita a criança a encarar de modo diverso a futura experiência e, portanto, obter della um resultado também diverso. Esse resultado, R_3 , por exemplo, não é somente a somma dos resultados anteriores $R_1 + R_2$; mas é qualquer coisa dependente dellas e reorganizada, distintamente, com elementos novos.

No proprio processo de desenvolvimento ou aquisição de uma idéa não é de outro modo que o espirito age. A sucessão de experiências E_1, E_2, E_3 , vae lhe permitindo organizar sucessivamente os resultados (R_1, R_2, R_3), com desenvolvimento cada vez maior e cada vez maior exactidão de detalhe.

Tomemos, agora, a serie completa de experiências e resultados a que se poderá chegar em physica, a que tenha chegado hoje o maior especialista em physica Teriamos:

$E_1 R_1 E_2 R_2 E_3 R_3 \dots E_{50} R_{50} E_{51} R_{51} \dots E_n R_n$

Nessa serie, como na dos primeiros conhecimentos da criança, cada E representa uma experiência, e cada R , o resultado organizado que della decorreu e que vae influir sobre a futura experiência.

Se as experiências fossem todas fructuosas, se nos primeiros annos os paes e depois os mestres tivessem cuidado em que a criança percebesse claramente cada experiência e organizasse conscientemente o seu resultado, é inegavel que cada resultado representaria mais ou menos um todo logico, que resumiria, corrigiria e completaria o resultado anterior. Cada experiência, servida pelos resultados já obtidos, seria mais complexa, permitindo uma analyse mais minudente das partes e uma integração posterior mais cohesa e mais logica.

Cada experiência é um trecho da vida, uma actividade e, naturalmente, a sua marcha é psychologica. Cada resultado é um producto mental, a ordenação logica do que foi aprendido daquella experiência.

E' sobretudo para notar, aqui, como a concepção logica da materia tem assim um abstracto natural e organico. O espirito humano, agindo com intelligencia, não pode proceder de outro modo. Tanto a criança como o adulto, como o homem de sciencia, agem segundo as mesmas leis. Os resultados do conhecimento infantil não são pedaços isolados, sem ligações nem ordem. Quando muito, são classificados segundo criterios diversos dos do adulto. Mas são classificados.

Em geographia, por exemplo, os conhecimentos da criança serão ordenados em torno de sua casa, de sua rua, de sua cidade; os do adulto, por isso que a sua visão mental é muito mais larga, libertam-se desas condições proximas, para se classificarem em torno de conceitos geraes e, portanto, abstractos. Uns e outros, porém, se processam de mesma forma e estão, embora em graus diferentes, no curso da mesma escala. Logo, em cada momento da vida, uma determinada pessoa tem um saber proprio, com os seus resultados intrinsicamente organizados e o seu aspecto logico derivado.

Não pareça isso extravagante. A organização logica não pode ser outra coisa senão a organização dos conhecimentos, de modo que elles sejam mais utilisaveis e mais efficientes para uma determinada applicação.

O saber, mesmo de uma criança, desde que seja um verdadeiro saber e que affecte a sua conducta, tem alguma organização logica, tanto que ella o pode applicar. Do mesmo modo, o de um grande scienista. E essa identidade, no aspecto logico, do conhecimento germinal da criança e do conhecimento consumado e profundo do scienista, existe também, é claro, nos aspectos psychologicos.

Imaginemos alguém cujos conhecimentos em physica possamos reputar completos. Conhece até E_n e R_n . Como scienista, está empenhado em prolongar a serie de experiências, para obter novos resultados. O seu genio o leva a utilizar-se de R_n , projectar novas experiências — E_{n+1}, E_{n+2} , etc. —, e chegar a resultados novos — R_{n+1}, R_{n+2} , etcetera. As experiências têm a mesma

marcha psychologica, em essencia, que a da criança nos seus primeiros passos.

Analysemos, agora, em contraste com a attitude da criança e do scientista investigador, a attitude da escola e do mestre.

O professor de physica conhece tambem, admittamos, os resultados finais a que chegou a physica. Está perfeitamente senhor da exposição logica em que se resumem os seus ultimos resultados: R_n . Como deve elle ensinar physica?

A resposta, ou a receita, da escola tradicional era simples. Tome a massa compacta que representa a totalidade dos conhecimentos dessa sciencia — R_n —, divida-a em capitulos, torne a sua exposição mais simples para os alumnos mais novos e mais complexa para os alumnos mais adiantados, e ensine a materia mez a mez e anno a anno, em doses devidamente graduadas.

A criança, que chegou á escola com o seu desenvolvimento em physica alli pela parte inferior da serie que imaginamos — E_{50} , por exemplo, é levada ex-abrupte para o R_n , que lhe é imposto á intelligencia, em lições. E' o mesmo que desejar der-lhe a noção de cadeira, explicando-lhe, separadamente, no primeiro dia os pes da cadeira, no segundo o assento, no terceiro o espaldar, no quarto a madeira em que fosse feita e assim por deante, sem nunca lhe mostrar a cadeira toda. Porque, notemos bem, na serie natural de experiencias e aprendizagens, cada experiencia, como cada resultado, representa verdadeiros todos para a intelligencia. A' medida que se progride se vão melhor distinguindo as partes e as suas relações entre si e com o todo. Como, porém, posso eu comprehender partes, se ellas pertencem a um todo que não conheço?

O ensino do mais simples para o mais complexo da escola tradicional falha, portanto, ás leis da psychologia e do bom senso.

A simplicidade dos grandes principios e regras, com que se iniciava o ensino da grammatica ou da physica, está muito acima da capacidade da criança naquelle momento dado. Porque não é uma simplicidade inicial; mas uma resultante de muitas,

de successivas generalizações e syntheses. A simplicidade dos primeiros conhecimentos não deve ser, não pode ser a que se supunha existir nos principios fundamentaes de uma sciencia feita, aos quaes ella só chegou por ultimo no caminho percorrido da sua formação; mas a que existe em idéas que não são ensinadas em todos os seus corollarios e premissas.

Para se ensinar a uma criança o que é um coelho ou um gato, é preciso mostrar-lhe primeiro o coelho ou o gato. A sua primeira noção será imprecisa, inadequada, mas não pode deixar de ser global. Não conseguimos tornar o conhecimento mais simples por lhe querermos ensinar primeiro o focinho, depois os pés, depois o rabo, etcétera. A' medida, entretanto, que o seu conhecimento progride, que ella começa a differenciar as partes e estas passam assim a ter uma existencia mental distincta do todo que é o coelho ou o gato, o seu conhecimento do animal se tornará mais minucioso, mais exacto, mais completo e, podemos dizer, então, mais complexo.

Do mesmo modo em physica. Está claro que a criança que deixou cair a pedra em seu pé, não teve, nesse dia, a visão total da physica ou sequer das leis, dos principios fundamentaes da gravidade. Mas aquella experiencia e o seu resultado representaram, de certo modo, um *todo*, com unidade natural e clara para o seu espirito. Outras experiencias, tambem vistas como todos, lhe permittirão amanhã ampliar e corrigir os seus primeiros conceitos. A analyse e a synthese, que seu espirito naturalmente realiza em cada uma dellas, abrem-lhe a noção da distincção, que antes não tinha. Já vê o *todo* mais em detalhe. Já vê melhor os detalhes no todo. E assim progredirá, até que uma sciencia da physica se lhe esboçará no espirito. Deste modo, partes e todo serão sempre comprehensíveis, estimulando o jogo mental das analyses e das syntheses progressivas. Mas, um capitulo especifico da Physica como é hoje escripto, representando uma parte dos resultados finais — R_n — do conhecimento moderno da sciencia, nunca poderá ser comprehendido pelo alumno, nem como parte, nem como todo. O profes-

sor poderá dar uma certa unidade á lição, mas elle mesmo não a verá como um todo, porque a sabe uma secção de um todo maior. E o alumno apenas se perceberá como qual-quer cousa mal arranjada, que elle não sabe a que prender ou ligar, por isso que ainda não conhece o todo a que pertence o trecho a fatia que lhe dão para aprender. Tudo que pode fazer é recorrer a palavras, para repetil-as quando lhe pedirem. Nem mesmo as idéas aprende. Porque, rigorosamente, não se decoram idéas. Idéas se adquirem, conquistam, através de um processo experimental, através da serie, que indicamos, de experiencias vividas e sentidas. Aquelle saber pode enganar-o e dar-lhe uma impressão de sciencia, mas, por cumulo de ironia, desarmar-o-á mais profundamente para a vida, que a ignorancia verbal, de que elle tanto se envergonharia.

Objectar-se-á. Os factos negam essas affirmações. Afinal, ha alguém que aprende. Ha mesmo muitos que sabem e que sabem muito. E se aprenderam, a escola foi a primeira estrada, a estrada real, talvez, dessa cultura.

Não ha duvida. Ha muitos que aprendem, apezar da organização puramente logica da materia. Esses "muitos" são, pórem, bem poucos, affirma Kirpatrick, se os compararmos a os que se perdem pelo caminho, á grande massa dos que nada aprendem. E se triumpham, ainda é porque foram intelligencias tão vigorosas, que, através da serie de lições isoladas e desconexas, logram, aqui e alli, pedaços reaes de experiencia vital e organica, que deram sentido aos seus estudos. E mais: geralmente possuíam memorias excepcionaes, que lhes permitiram gravar toda a marcha do curso. Ao fim do mesmo, e só então, desde que conservaram de memoria os passos successivos, lhes foi possible uma revisão global da materia, revisão que lhes deu a noção de conjuncto necessaria á comprehensão verdadeira de cada uma das partes e das suas relações com o todo, que, nesse momento, vieram a perceber.

Systema, cujo successo esteja a depender de taes esforços e de taes riscos, será, quando muito, aproveitavel em escolas que

desejam operar uma selecção extravagante de intelligencias. No ensino primario e no ensino secundario deve ser condemnado como antieconomico e inefficiente. Escolas que visam ensinar a massas ou a grupos escassamente seleccionados não podem, portanto, subordinar a instrucção que ministram aos accidentes de um methodo, que é um absurdo para as intelligencias comuns e uma singular provação mental até para os espiritos de escól.

(Concluirá.)

ENCICLOPEDIA

VARIAS «MEDEAS» MUSICALES EN EL ANTIGUO TEATRO MADRILEÑO (*)

por D. José Subirá.

La representación de la *Medea*, de Séneca, traducida por Unamuno e interpretada con máxima solemnidad en Mérida, utilizando el concurso de la Orquesta Filarmónica de Madrid, dirigida por su maestro titular D. Bartolomé Pérez Casas, hace oportuno el recuerdo de otras *Medeas* con intervención musical, que pasaron por las escenas madrileñas en el siglo XVIII y primeros decenios del XIX.

Ante todo, señalemos, con el testimonio de D. Luis Carmena Millán, en su obra *Crónica de la Opera italiana en Madrid*, una zarzuela heroica titulada *Jasón o la Conquista del Vellocino*, a la cual puso música el año 1768 el maestro Brunetti, músico de la Real Capilla, habiendo sido representada en el Teatro del Príncipe. Interpretaron dicha obra Francisca Ladvénant (hermana de la "divina" Maria, que había fallecido en año anterior), Gertrudis Cortinas, Maria Ordóñez, Teresa Segura, Casimira Blanco, Joaquina Moro y Vicenta Cortinas, sin que deba sorprender tal profusión del elemento femenino en

(1) Extracto de un trabajo publicado en la *Revista de la Biblioteca, Archivo y Museo del Ayuntamiento de Madrid*.

el reparto, pues a la sazón era usual que las mujeres desempeñasen papeles masculinos, y de casos así está lleno el repertorio tonadillesco, con la particularidad de que las intérpretes citadas, como damas de cantado, estrenaran también con gran éxito numerosas tonadillas, contribuyendo de tal suerte a la consolidación de un género que por aquellos años se hallaba en el período de su juventud.

También señala Carmena Millán, en el citado libro, que se representaron dos obras bajo el título de *Medea* en los teatros madrileños. Una de ellas, ópera seria de autor desconocido, en los Caños del Peral el 11 de febrero de 1801, y la otra, también ópera seria, dividida en tres actos, con letra de Castiglia y música de Pacini, el 24 de febrero de 1847, habiendo tomado parte en la representación de esta última la Bertolotti, la Latorre, la Matamala, Tamberlick, Morelli-Ponti, José Echevarría y Ramírez.

D. Emilio Cotarelo y Mori, en su obra *Orígenes y establecimiento de la Ópera en España hasta 1800*, dice "que durante la temporada de ópera italiana en 1788 en el Teatro de los Caños, se representó la ópera *Juanita y Bernardón*, con letra de Livigny y música de Cimarosa, haciendo el principal papel María Jacinta Galli, y que se acompañó dicha función con el baile heroico *Jasón y Medea*. Estas representaciones comenzaron el 18 de octubre".

* * *

Otro *Jasón y Medea*—éste con música subsistente hoy y conservada en la Biblioteca Municipal, con la particularidad de haber tenido por autor a un español, el famoso navarro D. Blas de Laserna—ofrece un rasgo peculiarísimo, pues no era ni ópera, ni zarzuela, ni comedia con música, ni tonadilla, ni baile, sino una *escena muda*, o pantomima musical. En mi obrita *La participación musical en el antiguo teatro español*, publicada por el Instituto del Teatro Nacional de Barcelona, pueden leerse las siguientes líneas con respecto a ese género musical, y de un modo particu-

larísimo a la referida producción: "Las pantomimas musicales, conocidas con el rótulo genérico *escenas mudas*, no alcanzaron la boga ni la duración de los melólogos; pero están representados en la Biblioteca Municipal de Madrid por diversas obras cuya paternidad se debe en buena parte a D. Blas de Laserna, si bien figuran como anónimas algunas. Los intérpretes accionaban sobre el tablado, sin hablar ni cantar, aunque cifrándose a las indicaciones concretas que para el desarrollo del asunto daba el literato—también Comella fué promovedor de estas producciones—y acomodándose a la música orquestal. En tales casos, el compositor confiaba a las notas las descripciones, la acción exterior, y, al mismo tiempo, las situaciones psicológicas. He aquí los títulos de algunas *escenas mudas* representadas en los coliseos madrileños por la época en que reinaban los melólogos: *Jasón y Medea*, *El robo de Elena*, *Sansón* y *El asalto de Galera*. *Jasón* fué ideado por Comella en 1793 y estrenado en el estio de aquel año. Debíó de gustar bastante, pues 20 años después se imprimía en extenso el asunto de esta pantomima trágica, unido al monólogo *Perico de los Palotes*.

Era *Medea y Jasón*, en efecto, una "Pantomima trágica", dividida en dos escenas, y su explicación aparece impresa, como acaba de indicarse, al final de un monólogo cuyo título exacto es: "*Perico de los Palotes*, para un niño de siete años". La imprimió Estevan en Valencia, el año 1813, porque tras este monólogo se representaba la referida pantomima. El texto íntegro de la correspondiente explicación carece de primores literarios, por tratarse de un sencillo guión escénico, y dice así:

PRIMERA ESCENA

"SALÓN CORTO.—Aparece Medea en ademán de detener a Jasón, quien, después de haber formado una corta lucha, y sufrido algunas reconveniones, logra desasirse de ella, acompañado de sus secuaces, los cuales le habrán dado a entender que no la atiende. Las damas que acompañaban a

Medea compadecen su desgraciada suerte y abominan el desprecio de Jasón. Se queda Medea sola con sus damas, y después de haber manifestado con sus acciones su dolor, examina a cada una de por sí sobre la causa del desprecio de su marido. Ellas la dan a entender que nada saben. Vuelve a entregarse al sentimiento, quejándose del destino por su desventura. Viene su hijo, haciéndola una pintura del hermoso carro triunfal en que iba su padre con la infanta Creusa, acompañado de un séquito brillante. Con esta noticia se entrega Medea al despecho; ya intenta revolcarse por el suelo, ya precipitarse, ya arrancarse el pelo, ya destrozarse las ropas; pero siempre es contenida por sus damas y por su hijo, que la temple con sus tiernas súplicas. Llega un confidente de Jasón con el decreto de repudio y destierro de Medea, quien, al verle, cae desmayada en brazos de una dama. Mientras subsiste así, la otra pregunta al confidente; se lo explica; vuelve; se confunde la dama. Medea, con afectada humildad, le da a entender que está pronta a obedecer el decreto; pero que antes de salir de Corinto quiere despedirse de Jasón. El confidente da a entender que se lo hará presente, y se va. Medea se queda haciendo extremos de dolor y de rabia. Invocando a las furias, maldiciéndose, y pidiendo al otro hijo, se lleva a los dos con el mayor despecho, jurando tomar venganza de Jasón y Creusa.

SEGUNDA ESCENA

SALÓN REGIO.—Aparece Creonte, Jasón, Creusa, guardias, secuaces y damas colocados con el mejor orden. Creonte da a entender a Jasón que, mediante el repudio y el destierro de Medea, pase a desposarse con Creusa. Lo ejecutarán los dos esposos dando muestras de manifestarlo en los repetidos abrazos que se dan. Después se postran todos y dan gracias a los dioses; se levantan, y Creonte les da a entender que pasen a celebrar los desposorios. Llega el confidente de Jasón,

avisándole de que Medea quiere verle. Creonte y Creusa reconviene a Jasón, sobre esta intempestiva venida. Jasón manda a las guardias que le impidan la entrada, quienes corren a ejecutarlo; pero, despreciando Medea su rigor, entra atropellándolas, y se presenta con la mayor intrepidez. Acuden Creusa, Creonte y Jasón a reconvenirla, y ella pasa entonces desde el mayor furor a la mayor blandura, manifestando que sólo quiere despedirse de Jasón, abrazar a la nueva esposa y regalarle un ramillete de flores. Todo lo pone en práctica, demostrando el furor que tiene reconcentrado en su pecho en los apartes. La infanta, de allí a poco empieza a sentir la actividad del veneno del ramillete que le ha dado. Jasón siente la indisposición de Creusa. Medea la celebra en sus acciones, y Creonte manda retirar las guardias y llevarse a Creusa. Lo ejecutan, y al tiempo de entrarse Jasón, le detiene Medea, a quien desecha con el mayor vilipendio; pero, insistiendo ella en detenerle, le lleva en medio del salón, donde le suplica, le llora, le ruega, y viendo que es inútil, pasa a reconvenirle y recordarle los pasados beneficios, sus amores, sus hijos, y, por último, viéndole inflexible, le presenta éstos, y en nombre de ellos, de amor y de himeneo, insiste en suplicarle echándose a sus plantas. Jasón le vuelve las espaldas. Medea, sentida del desprecio, se levanta enfurecida, asesina a los hijos y se los echa a sus pies. Ve Jasón aquel terrible espectáculo, se estremece y cubre de horror, manifestando una complacencia (*sic*) desechada por tan atroz acción. Jasón hace que llama a todos; acuden los guardias con las espadas desnudas; la infanta, desechada con los efectos del veneno; Creonte, apresurado; las damas, afligidas; pero al tiempo de salir invoca Medea a los dioses infernales, da un trueno estrepitoso, quedándose todos en la actitud que les cogió a la salida, de modo que presentan un cuadro vistoso y vario. Recobrados todos, la infanta corre agitada, figurando que se está abrasando; las damas, despavoridas, y todos se horri-

zan con el terrible encuentro. Creonte es conducido por Jasón a ver los hijos. Todos buscan a Medea; la confunde con el delito, y al tiempo de ir a prender, da otro gran trueno, que la vuelve a sorprender, y los precisa a huir precipitados y rabiosos. Invoca Medea a las furias, se hunde y muda de pronto la escena en una horrenda gruta. Salen de las cavernas las furias. Unos quieren huir, otros no se atreven a mover. Medea se aparece en lo alto de un carro de fuego, vanagloriosa de haberse vengado; excita a las furias; éstas persiguen a todos precipitadamente, a Creonte, Creusa y Jasón, quienes, como damas, secuaces y confidentes, piden auxilio unos a otros, y en ninguno encuentran más que despecho y rabia. Despavoridos y fuera de sí andan despechados, y al cabo caen de repente, sosteniéndose unos a otros. Las furias, en ademán de amagarlos, quédanse en varias posturas horribles. Cae el telón.

FIN”

* * *

La música de esta obra no está en partitura, sino en partichelas sueltas, existiendo tres (en vez de dos, como era lo usual) de violines primeros, dos de violines segundos, dos de oboes, dos de trompas y una de “basso”; es decir, de violonchelo y contrabajo. La parte de clave no aparece escrita, como era corriente a la sazón; pero debemos suponer que este instrumento no quedaría omitido en la representación de la obra.

Con minuciosidad grande se dice en cada momento musical lo que los intérpretes debían hacer o expresar durante la pantomima. Ello está indicado al por mayor en una partichela de violín, pero también otra partichela contiene algunos datos complementarios que faltan en aquélla. Su lectura demuestra la escrupulosidad psicológica y descriptiva del autor, el cual fué Laserna. Así lo hace suponer, aunque falta una declaración explícita, el hecho de que a la sazón fuera este músico el maestro

compositor de las dos compañías teatrales de Madrid existentes en los teatros municipales de Madrid (Cruz y Príncipe), por hallarse excedente D. Pablo del Moral, con quien aquél compartía esas funciones, cada uno en su coliseo respectivo. Así lo corrobora la circunstancia de que el mismo Laserna pusiera de su puño y letra el título de la obra en las portadas de varias partichelas, como aquella que dice “Violín 1.º en la escena muda Jasón y Medea”. Y a mayor abundamiento, el estilo musical delata el espíritu del autor que compuso esta obra.

A continuación trasladamos las minuciosas indicaciones donde Laserna halló norma y cauce para el desarrollo del discurso musical, copiándolas de las referidas partichelas:

“Salen por la izquierda Jasón y Medea.—Se desasen.—Los secuaces le dicen que no la atiendan.—Se desasen por segunda vez y se entra Jasón.—Las damas acompañan a Medea en el sentimiento.—Pregunta Medea a una.—Responde.—(Pregunta) a otra.—Responde.—Sale por la derecha el niño.—Medea se entrega al despecho.—Sale el confidente (en una de las partichelas, en vez de esta frase, se lee: “Sale Camas por la derecha”).—La da la carta.—Hace que lee.—Se desmaya.—Las damas preguntan al confidente el contenido del papel.—El se horroriza.—Vuelve en sí Medea.—Da a entender el confidente que lo hará presente.—Se va.—Se queda haciendo extremos Medea.—Se entran.—Salen todos con la marcha que sigue.—Esta marcha se toca hasta que bajan abajo y se paren.—Empieza Jasón.—Dando muestras de gran regocijo.—Se abrazan.—Se postran de rodillas.—Se levantan.—Les da a entender que celebra los desposorios.—Llega el confidente (en una de las partichelas, en vez de esta frase, se lee: “Sale Camas por la derecha”).—Avisándole que Medea quiere verle.—Creonte y Creusa reconviene a Jasón.—Manda a las tropas que impidan la entrada.—Corren a ejecutarlo.—Entra Medea con intrepidez.—Medea le mira y pasa a la mayor blandura.—Empieza a sentir el

veneno.—Jasón la dice que se vaya.—Le mira risueña.—Le dice que se vaya.—Creonte manda retirar la dama.—Detiene Medea a Jasón y él la desecha.—Medea insiste en detenerlo.—Le lleva en medio del salón.—Le suplica.—Llora.—Le vuelve la espalda.—Trueno.—Segundo trueno.—Salen las furias.”

La música, bastante extensa, se pliega en cada instante al espíritu del tema literario, con elevada concepción, cosa bien natural tratándose de un artista avezado a la música teatral, como lo era Laserna, a la sazón ya entrado en años y entregado de lleno, desde mucho antes, a estos menesteres artísticos, como músico adscrito oficialmente a las compañías teatrales de Madrid, cargo en cuya posesión entró el año 1779, tras de algunos ejercicios en parecidos menesteres, pues en 1776 había entrado como “músico” en la compañía de Eusebio Ribera, para suceder a Antonio Guerrero, cuando acaeció la defunción de este maestro notable.

¿Quiénes fueron los artistas a quienes se encomendara la representación de esta “scena muda”? Por las indicaciones recogidas anteriormente, hemos visto que el confidente fué “Camas”, es decir, aquel famoso tenor y actor que se llamaba Vicente Sánchez, el cual venía trabajando en Madrid desde 1774, procedente del teatro gaditano, y que precisamente en aquel mismo año de 1793, en que se hizo *Jasón y Medea*, envió un memorial exponiendo que era sólo para cantar diariamente con todas las mujeres de su compañía, por lo cual pedía que se le eximiera de representar y que se le concediese ayuda de costas. Un año más tarde, los comisarios declaraban con referencia al mismo actor: “Ha cantado todo el año, y, a no ser por él, hubieran quedado sin ejecutar muchas tonadillas. Viste costoso en los diferentes papeles que ha hecho”. Aunque no consta el resto del reparto, podemos admitir sin temor a equivocarnos que la incomparable María del Rosario Fernández, *La Tirana*, hizo el papel de Medea, y que el admirable actor Antonio Robles desempeñó el papel de Jasón,

pues ambos estaban adscritos aquel año a la compañía donde actuaba Vicente Sánchez, siendo, respectivamente, la primera dama y el primer galán del cuadro de actores. En cuanto a otros papeles importantes, como el de Creusa y el de Creonte, se puede sospechar que fueron desempeñados, respectivamente, por Josefa Luna y por Valentín García. Eran, asimismo, a la sazón, elementos de aquella compañía, Manuela Monteis, Victoria Ferrer, Lorenza Correa, Antonia Febre Orozco, Petronila Correa, José Martínez Huerta, Tomás y Francisco Ramos, Isidoro Máiquez, Vicente Ramos, Miguel Garrido y otros más. Algunos de ellos colaboraron, sin duda, en la representación de esta *scena muda*.

* * *

No es ésta la única música de un *Jasón y Medea* existente en la copiosa Biblioteca Municipal de Madrid, pues en nuestras andanzas entre los legajos musicales de tan valioso caudal, hemos hallado también dos más, y ambas típicas. Es la una un “duodrama” o melólogo para dos personajes, intermediado con música, y la otra, un baile; mientras aquella pertenece al penúltimo decenio del siglo XVIII, ésta corresponde al segundo decenio del XIX.

En un legajo, y registrada como ópera, existe asimismo una *Medea* anónima. Por fortuna, existe el libreto literario de esta obra, donde se fijó la paternidad del texto, pues en la cubierta pajiza de uno de los tres ejemplares manuscritos se dice: “*Medea y Jasón*. Diálogo melodrama del Sr. Cotter. Música del Sr. Jorge Benda.” Y en otro de estos libretos el apellido del compositor aparece ortografiado bajo la forma Benda. Según Fétis, en su *Biographie universelle des musiciens*, son diez los músicos de este apellido dignos de nota, a saber: Francisco, Juan, José, Federico Guillermo Enrique, Carlos Germán Ukrico, Federico Luis, Ernesto Federico, Félix, la señora Benda y Jorge. Cerca de dos planas dedica Fétis a este último, el cual nació en 1722 y murió en 1795, habiendo dejado

escritas numerosas obras teatrales. Esa *Medea* se representó en Leipzig el año 1778 y está considerada como una de sus producciones más estimables. En el manuscrito musical que la Biblioteca Municipal de Madrid conserva de esta obra no hay partitura, mas sí partichelas para violines primeros y segundos, dos violas, dos oboes, dos trompas, dos fagots y bajo. Inaugúrase la obra con una obertura cuyo "grave maestoso" inicial empalma con un "andante cómodo." En numeración correlativa siguen los trozos que comentaban frases literarias. Todos ellos son brevísimos, y en buena parte se reducen a simples diseños musicales o incluso a un par de acordes. La totalidad de los números registrados se cifra en 211, cantidad elevadísima, no obstante la menguada longitud de casi todos ellos, con la particularidad de que abundan los que están tachados parcial y aun totalmente.

Es curiosa la censura que al final del libreto manuscrito puso el corrector de teatros D. Santos Díez González con fecha 16 de febrero de 1794, juzgando esta obra, que él mismo calificaba como "melodrama o escena trágicodramática". Había introducido varias enmiendas el censor designado por el juez eclesiástico, y Díez González reprochó tal proceder en términos que no favorecían gran cosa al encargado de aquella misión, pues reprochaba que ese censor no entendiéndose, por desgracia, los preceptos de Horacio, "a quien todas las naciones y todos los hombres sabios, así eclesiásticos como no eclesiásticos, han reconocido por el mejor maestro, después de Aristóteles, en el arte dramático". Oponiéndose al criterio sustentado por el referido censor, sostenía D. Santos que las vituperables acciones de los idólatras podían representarse en escena, pues no son mal ejemplo para los cristianos "en cuanto sirven de darnos a conocer su ceguera y las luces puras y claras del Evangelio". Atacaba también personalmente al enmendador, por haber hecho modificaciones: "sin aquel conocimiento que debe tener un sujeto que tiene el honor de merecer la con-

fianza del mismo juez eclesiástico". Y terminaba su informe con la obligada manifestación de que el señor corregidor resolvería lo más acertado.

La obra se representó el 20 de febrero por la compañía de Ribera, interpretándola la famosa Rita Luna y el actor Manuel García Parra, como dice Cotarelo y Mori en su estudio sobre Isidoro Máiquez.

Asimismo se conserva en la Biblioteca Municipal de Madrid la música del "Vaike" (*sic*) titulado *Jasón y Medea o la Conquista del Vellocino*, que se hizo en el teatro de la Cruz, y que está dividido en cuatro actos, con un promedio de cuatro números por acto. No existe partitura tampoco, pero sí una especie de guión resumido—denominado "folleto", según vocabulario de la época—, y además las partichelas correspondientes a los instrumentos que siguen: violines primeros y segundos, viola, una flauta, dos oboes, dos clarinetes, dos trompas, un fagot, dos bajos (violonchelo y contrabajo) y timbales. Trátase de una composición anónima, donde se advierten, por lo concerniente a la instrumentación, abundantes diálogos instrumentales y una marcada tendencia a la individualización de los timbres. Musicalmente, sin embargo, esta obra tiene menguado interés.

Por la lista de las funciones ejecutadas en Madrid e inserta como apéndice en el estudio que D. Emilio Cotarelo y Mori dedicó al actor Isidoro Máiquez y al teatro de su tiempo, se viene en conocimiento de que dicho *Jasón y Medea* era un "baile nuevo", y que se lo estrenó el 14 de diciembre de 1817, dándose, además, en la misma función *Jenwal y Faustina*.

Al anunciarse que la *Medea* de Séneca, traducida por Unamuno, iba a representarse en el teatro romano de Mérida, se declaró que esta obra llevaría música escrita ex profeso por cierto compositor que hoy

ocupa la cumbre de la música "oficial" española. Sin embargo, la obra musical anunciada no quedó concluida a su tiempo; fué preciso sustituirla por fragmentos de Gluck. Elección acertada ésta, sin duda; mas, en todo caso, hubiera podido acudirse sin el menor desdoro a la *Medea y Jasón* del maestro español D. Blas de Laserna. ¿Por qué no se hizo? Sin duda porque los organizadores ignoraban su existencia, dada la escasa profundidad con que se conoce todavía nuestra historia lírica nacional. Para contribuir modestamente a su divulgación, escribo estas líneas, cuyo único mérito será tal vez el de la oportunidad. ¡Ojalá contribuyan a que se reconozca la necesidad de investigar mejor nuestro pasado musical español, en un aspecto que sólo desdenes suele merecer a quienes tendrían la obligación de examinarlo y conocerlo, y que, sin embargo, cuando hablan de ello lo hacen con la gravedad que da el prestigio del propio renombre, pero sin la autoridad que da el conocimiento directo de las obras respectivas!

INSTITUCION

NOTAS DE EXCURSIONES (*)

por los profesores D. José María Giner
y D. José Ontañón.

(Continuación.)

Toledo.

14 de diciembre de 1924.

Hicimos la excursión en tren y consagramos el día a los monumentos más salientes, cuya nota ya hemos dado en otra ocasión. Introdujimos, como novedad, la visita a la iglesia de la *Magdalena*, por la mañana, después de bajar del Alcázar, fijándonos especialmente en su torre mudéjar, en la magnífica reja Renacimiento, que tiene en la fachada oriental, y en sus dos modestas portadas, del xv y xvi, respectivamente. El interior, todo renovado,

(*) Véase el número anterior del BOLETÍN

nada conserva del mudejarismo primitivo. De interés son los detalles, singularmente pinturas y sepulcros con lauda de pizarra. En este día estaba allí el San José, del Greco, que ahora forma parte del Museo parroquial de San Vicente.

Por la tarde, después de recorrer las *sinagogas* y el barrio de la *Judería*, concluimos la excursión entrando en *Santo Domingo el Antiguo*, cuyo abigarrado conjunto de obras medievales, de tipo mudéjar, contrasta con la línea clásica de la nueva iglesia que en el siglo xvi se levantó, por orden del deán de la Catedral, D. Diego de Castilla, siguiendo la traza de Nicolás de Vergara el mozo y Juan Bautista Monegro. El interior va unido a la llegada del Greco a Toledo, pues sabido es que su primera obra en la ciudad fué la pintura del retablo mayor y de los dos laterales del crucero de este templo. No solamente como pintor, sino también como arquitecto y escultor, nos ha dejado allí la muestra de su arte singular, especialmente porque en el primero de los citados aspectos, la silueta tradicional española se ha roto en absoluto y la desproporción del conjunto nos hablan claramente del espíritu del artista, aunque no está demostrado que él fuera el autor material. Es doloroso no conservar la colección completa de los cuadros: su primera grande obra en España, la *Asunción*, está en Chicago; la *Trinidad*, en el Museo del Prado, y el *San Benito* y *San Bernardo*, igualmente dispersos. Sólo aun muestran su hermosura, en el lugar para donde fueron pintados, los *Santos Juanes Bautista* y *Evangelista*, la *Santa Faz*, en el medallón, y una *Adoración de los Pastores*, de última época, que se guardaba en el convento y que, en el siglo xix, sustituyó a la *Adoración de los Pastores* y *Resurrección*; permanecen en su lugar, este último con el retrato de D. Diego de Castilla, acaso al que debe España que el Greco viniera a nuestra tierra. Igoramos si aun aquí yacen los restos del pintor, pues en esta iglesia fué enterrado el 7 de abril de 1614. El coro de las monjas es extraordinariamente hermoso; muy en especial por el artesonado de casetones del Renacimiento, conservando el

tipo tradicional. Completan el cuadro la sillería, los altares y alguna imagen de interés.

Ya camino de la estación, hicimos la última parada ante la puerta del Convento de *San Clemente*, visión italiana del primer cuarto del siglo XVI, los detalles de cuya fina ornamentación son tan conocidos y se han prodigado tanto, sobre todo los guerreros de los medallones.

Robledo de Chavela.

11 de enero de 1925.

Para los que viven en Madrid, la excursión a Robledo es de interés, no solamente por el relieve de su característico paisaje y la maravilla de sus pinares y monte bajo, en un valle entre el macizo central de nuestra cordillera y el Pico de la Almenara, sino también por su gótica iglesia y por la configuración geológica de aquel paraje. Por este último motivo, nuestros alumnos han visitado, en diversas ocasiones, este paraje, para recorrer la cuenca del Cofio.

Salida de la estación del Norte a las 8 y 20 de la mañana; llegada, a las 10 y 30. Desde la estación nos dirigimos a pie al pueblo (3 Km. aproximadamente), que está al sur de aquélla, en una hondonada, al pie del ya citado Pico.

El pueblo, uno de tantos serranos, construido en granito y gneis, adonde no llegan los pinos, está dominado por la iglesia, obra del último gótico, de una sola nave, con bóveda de complicados baquetones, un tanto rebajada, ábside poligonal de robustos contrafuertes y con torre, colocada a los pies, donde ya las formas del Renacimiento indican la época posterior en que fué edificada. Lo esencial de su interior es el retablo gótico, única obra pictórica conocida de Antonio del Rincón, desdichadamente perdido por un repinte bárbaro, que lo ha enmascarado desde fines del siglo XVIII. En un altar lateral, en el muro del Evangelio, se conserva una de esas esculturas que caracterizan la tierra castellana: la realista y espléndida cabeza de San Juan Bautista, sobre un plato, del siglo XVI, de escuela vallisoletana.

Pasamos el resto del día a orillas del río Cofio, y acabamos la tarde disfrutando, desde una altura, de la perspectiva de los diversos términos que se alcanzan a ver: enlace entre Guadarrama y Gredos, que toman una tonalidad azul de diferente intensidad en esta hora.

En Madrid, a las 8,30.

Santa María de Huerta y Sigüenza.

22 y 23 de febrero de 1925

Domingo 22.—Salida de Madrid, en el rápido de Barcelona, a las 9,30 de la mañana. Hubo que dejar el tren en Arcos de Jalón, por no tener parada en la estación de Santa María de Huerta, y concluir el viaje en un mixto, que nos dejó en ésta a las 2,30 de la tarde.

Cuatro horas dedicamos a la visita del *Monasterio* famoso, erigido por Alfonso VII, a mitad del siglo XII, sin fecha conocida, en otro lugar y trasladado al que ocupa en 1162, creando con ello el cenobio más importante del Cister en España. La iglesia es ya de Alfonso VIII, y se concluyó dentro del siglo XIII. Es, por lo tanto, un monumento de transición, desgraciadamente perdido en el interior por una máscara churrigueresca, que deja adivinar, sin embargo, el tipo primitivo. Son tres naves, con otra de crucero y cinco ábsides. En el central, se conservan los sepulcros de don Rodrigo Jiménez de Rada y de San Martín de Finojosa, abad de Huerta. El siglo XVII transformó en hojarasca de la época los viejos sepulcros, que debieron contener las cenizas de estos ilustres varones. Felizmente, se conservan las construcciones fundamentales del monasterio, alrededor de dos claustros. El primero de éstos se llama de los Caballeros y es de un gótico modesto, con una galería del Renacimiento en su segundo piso. En él está emplazada la pieza fundamental del edificio, que es el refectorio, trozo magnífica del más puro gótico del siglo XIII, levantado por D. Martín de la Finojosa, sobrino del abad citado, a partir de 1215. La tracería de sus bóvedas, el rosetón radiado sobre la de entrada, los ven-

tanales gemelos del fondo y el precioso púlpito con su escalera de arquillos, en donde aparecen los motivos populares españoles de estilo mudéjar, hacen de este salón un ejemplar único en España.

Contigua a él se conserva la cocina, que es cuadrada y está dividida en nueve compartimentos, cubiertos con bóveda de crucería, excepto el central, donde está la chimenea. Es también obra del siglo XIII.

Entre el primero y el segundo claustro hay otra pieza de dos naves del mayor interés, cuyo destino no está aún muy claro. ¿Fué biblioteca, salón de juntas o habitación destinada a otros menesteres? Se la suele llamar "Caballeriza del Emperador", y conserva un aire más románico que el resto del edificio. Sobre ella hay restos de un salón, que pudiera ser dormitorio. Otros restos alrededor del claustro denotan los lugares en que estuvieron las demás dependencias.

Terminada la visita del monasterio, y después de admirar el exterior y la fachada de la iglesia, con enorme rosetón tapiado, subimos a un cerro próximo, por dominar el valle y todo el paisaje. A la caída de la tarde comenzó a nevar, y ya no nos abandonó la nieve en el resto de la excursión.

A las 6,15 volvimos a tomar el tren y llegamos a Sigüenza a las 8 (1).

Siguiendo nuestra costumbre, recorrimos primero su exterior, y aprovechamos este momento para recordar la historia de la ciudad, importante desde mitad del siglo XII y señorío siempre de sus obispos, que hasta el XIX habitaron el castillo, y testigo en el XIV de la prisión de D.^a Blanca de Borbón por orden de D. Pedro el Cruel. La Catedral es otro ejemplar de iglesia castillo, que se completa con la visión de la de Avila, pues si en ésta es el ábside el ejemplar fortificado más saliente de Europa, Sigüenza nos ofrece la fachada más característica en este sentido, con sus dos torres almenadas.

Lunes 23.—Dedicamos la mañana a la Catedral, principalmente.

Fué comenzada por D. Bernardo de Agen, en la primera mitad del siglo XII; acaso se rehizo o se volvió a comenzar a mediados del siglo, y su construcción duró hasta bien entrado el XIII, habiendo sufrido muchas modificaciones, pues se sabe que sobre el crucero tuvo una cúpula, que debió de ser de tipo anglonormando.

La impresión que nos produce este templo, de tres naves y crucero, es de transición del románico al gótico, y el estilo fuerte y arcaico del siglo XIII domina hasta en las construcciones levantadas en el siglo XV por D. Pedro González de Mendoza (obispo de Sigüenza al mismo tiempo que era arzobispo de Toledo), el cual cerró de nuevo las bóvedas del crucero, para sustituir a otras hundidas. También se varió la planta, pues hasta el siglo XVI su cabecera estaba constituida por ábsides, dos de los cuales fueron destruidos a fines del mismo, para hacer una modesta y pobre giroja circular, que contrasta vivamente con la riqueza del templo. Esta misma riqueza se muestra también en todos sus detalles, pues la catedral es bien española en cuanto a los añadidos de todas las épocas, que atestiguan la esplendidez de cada una de ellas. De tiempo de Mendoza, fines del XV, y de tracería gótica, es la sillería del coro. También a éste corresponde uno de los púlpitos, trabajado en alabastro, con la falta de elegancia que denota una mano local. El otro, en cambio, del mismo material, es de un perfecto primer Renacimiento. De igual estilo son el también españolísimo altar de Santa Librada, en el brazo norte del crucero, y el sepulcro contiguo de su fundador, D. Fadrique de Portugal, como igualmente la sacristía, ejemplar de primera línea, cuya bóveda de medio cañón se cita siempre como típico modelo de riqueza. La cajonería, asimismo renaciente, es de talla finísima. Ejemplar grecorromano, que no está a la altura de las obras anteriores, es el retablo mayor, de 1615, y en cuanto al churriguerismo, tiene su espléndida representación en el trascoro, magnífico conjunto de mármoles

(1) En la colección del BOLETÍN, año 1887, pueden verse las notas detalladas de una excursión a Sigüenza, redactadas por D. Francisco Giner y D. Manuel B. Cossío.

del xvii, en el que se venera Nuestra Señora la Mayor, imagen gótica con puertecillas de sagrario. Dos capillas existen de excepcional interés: una, la gótica de Santa Catalina, en el brazo sur del crucero, cuya colección de sepulcros de la familia Arce es la mejor de la Catedral, especialmente por el de D. Martín Vázquez de Arce, hermano de D. Fernando, obispo de Canarias, fundador de la capilla y nortero en la guerra de Granada, al cual se levantó un sepulcro en tipo gótico a fines del xv, cuyo desconocido autor nos dejó la más fiel y poética estampa del paje guerrero de los días de los Reyes Católicos, además de haber creado, en su estatua semiyacente, un modelo nuevo. Los demás sepulcros, el del fundador, padres y abuelos, son del Renacimiento; el primero, más rico; el segundo, exento, en el centro de la capilla, y los últimos, acaso aprovechando estatuas anteriores, más modestos, en el intradós del muro de entrada. Son también dignas de atención las tablas, restos de primitivo retablo, que se hallan en la sacristía. La otra capilla, en la nave norte, es un buen ejemplar de mudejarismo, hecho en pleno siglo xvi, dedicada modernamente a la Concepción y cuyo frente es un trabajo de ataurique, en que se funden los tipos tradicionales con los del Renacimiento. En la Sala Capitular, cuyas ventanas renacentes dan a la lonja del tiempo, se conserva, entre otras pinturas de interés, un cuadro del Greco.

El claustro gótico se hizo en 1507, por orden de D. Bernardino Carvajal. Saliendo por éste al corralón de los Infantes, pueden verse los restos románicos de la primitiva Catedral. La vista desde las torres permite apreciar, a más del agrio paisaje, la división de la ciudad en dos zonas, separadas por la misma Catedral: entre el castillo y ésta, en fuerte pendiente, la ciudad vieja, con calles tan típicas como las dos "travesaños", de un color dorado rojizo de la arenisca en que está construida toda Sigüenza; de la Catedral hasta el río, una ciudad tirada a cordel, arreglo clasi-

cista del siglo xviii, cerrada por una soberbia alameda.

El resto de la ciudad lo vimos rápidamente. Al oriente está limitada por la muralla, que baja sobre el arroyo desde el castillo hasta la Catedral misma. Dos iglesias románicas (*San Vicente* y *Santiago*) conservan sus portadas. En el castillo queda, aparte del aire medieval externo, la capilla, de un primitivo gótico, con su bóveda de medio cañón apuntada y un salón con decoración renaciente y zócalo de azulejos, que el vulgo llama "sala de D.^a Blanca". Junto a la alameda, *Santa María de los Huerfos*, sobre un antiguo hospital, es una tosca iglesia de un bárbaro goticismo, ya del siglo xvi.

Por la tarde, después de un rato de juego en la alameda, se dió un repaso a la Catedral y salimos para Madrid a las 4. Llegada, 8 noche.

(Continuará.)

CORPORACION DE ANTIGUOS ALUMNOS

Cuenta de ingresos y gastos correspondientes al año 1933, leída y aprobada en la reunión de 18 de febrero de 1934.

Ingresos.	Pesetas.
Saldo anterior (1).....	2.174,70
Recaudado durante el año, por cuotas mensuales y de entrada.....	3.552
Devuelto por dos asociados, a cuenta del anticipo que les hizo la Corporación.....	75
<i>Total</i>	<u>5.801,70</u>

Gastos.	Pesetas.
Donativo para las colonias organizadas por la Corporación en 1933.	1.000
Cuota de la Secretaria de la Corporación, Srta. Matilde Goulard, en el Crucero universitario.....	800

(1) Véase la cuenta publicada en el número 876 del Boletín, correspondiente a abril de 1933, en la que han de salvarse dos erratas: la segunda partida de los gastos es de 300 pesetas y no de 30, como se desprende del mismo enunciado, y el saldo es de 2.174,70 pesetas y no de 3.171,70, según puede también comprobarse con los totales de ingresos y gastos.

Donativo para una comida a los pobres de Madrid, en enero de 1933.	100
Contribución a los gastos ocasionados con motivo de la publicación de la hoja-recuerdo con que se celebró el primer aniversario de las Misiones Pedagógicas.....	50
Donativo de 50 pesetas mensuales a la viuda de un Profesor de la Institución.....	600
Idem de 25 pesetas mensuales a la «Casa de los Niños».....	300
Idem de 10 pesetas mensuales a la Biblioteca Circulante de niños de la Institución.....	120
Idem de 5 pesetas mensuales a la Sociedad «Fraternidad Cívica».	60
Suscripción al <i>Boletín de la Federación Abolicionista</i> (10 francos suizos).....	24,60
Entregado de menos en la liquidación del que fué cobrador de la Corporación, F. M.....	526
Premio de cobranza.....	250
Talones para recibos.....	72
Gastos de correo.....	4,60
<i>Total</i>	3.907,20
<i>Saldo a favor de la Corporación.</i>	1.894,50

El Tesorero: José Ontañón.—V.º B.º, el Presidente, Marqués de Palomares de Duero.

LIBROS RECIBIDOS

Fetzer (B. v.).—*La tuberculosis pulmonar y su tratamiento en los sanatorios*. Estudio médico-social por el Dr...—Traducido directamente del alemán por D. Antonio Espirre—Con un prólogo de D. Antonio Espina y Capo.—Madrid, Imp. de J. Sastre y Cia., 1901.—(Don de D. H. Giner.)

Onís (Federico de).—*Disciplina y rebeldía*. Lectura dada en la Residencia de Estudiantes la tarde del 5 de noviembre de 1915 por...—Primera edición.—Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.—Serie IV. Vol. 6.—Madrid, 1915.—(Don. de id.)

Palasi (Fabián).—*Compendio de Moral Universal*.—Por D...—2.ª edición notablemente corregida y aumentada.—Sabadell, Imprenta, litografía y encuadernación de Juan Comas, 1896. 8.º—(Don. de id.)

Juicio ordinario seguido ante los Tribu-

nales militares en la plaza de Barcelona contra Francisco Ferrer Guardia.—Madrid, Est. tipográfico «Sucesores de Rivadeneyra», 1909. 8.º—(Don de id.)

Jardi (Euric).—*Les doctrines de Georges Sorel*.—Publicaciones de «La Revista».—Barcelona, MCMXVII. 8.º—(Don. de idem.)

Triviño (Cayetano).—*Crudezas*.—Versos. Con un prólogo de D. Manuel R. Abella.—Gijón.—Imp. del Comercio, 1901. 8.º (Don. de id.)

Sama (J.).—*Indicaciones de Filosofía y Pedagogía*.—Por...—Madrid, Estab. tipográficos de los Sucesores de Cuesta, 1893. 8.º—(Don. de id.)

Navarro (Eduardo J.).—*Garantías electorales*.—Por...—Málaga, Imp. y librería de *El Avisador Malagueño*, 1886. 8.º—(Donación de id.)

Souvenir de mon ascension à la Tour Eiffel.—París, L. Warnier, Editeur. 8.º—(Donación de id.)

Ossorio (Angel).—*Del momento político*. Un discurso y tres artículos de...—Madrid, Imprenta de Juan Pueyo, 1914. 8.º—(Donación de id.)

Morayta (Miguel).—*Juventud de Castelar*. Su vida de estudiante y sus primeros pasos en la política.—Por...—Madrid, Imprenta de A. Alvarez, 1901. 8.º—(Don. de idem.)

López Vidaur (Aurelio).—*Memoria acerca del Instituto general y técnico de Barcelona durante el curso de 1903 a 1904*.—Por D...—Sarriá-Barcelona, Escuela Tipográfica Salesiana, 1905. 4.º—(Don. de idem.)

Bardina (Joan).—*Escola de Mèstres*. Memoria del Curs 1907-1908. Anny II de son funcionament.—Per..., Director.—Barcelona, Les Corts, Finca «La Esmeralda», S. A. 4.º—(Don. de id.)

Université Libre de Bruxelles.—68.º année académique.—*Rapport sur l'année académique 1901-1902*.—Bruxelles, Imprimerie Bruylant-Christophe et Cie., 1902. 4.º—(Don. de id.)

Imp. de J. Cosano. Palma, 11.—MADRID.