

BOLETIN DE LA INSTITUCION 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 LVII.

MADRID, 30 DE ABRIL DE 1933.

NUM. 876.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Cómo crear una cultura adaptada a la época moderna, por *M. Henri Piéron*, pág. 97.—Los problemas de la escuela, por *D.^a María Sánchez Arbós*, pág. 102.—La enseñanza de la Historia en España, por *D. Rafael Altamira*, pág. 103.—Cooperación escolar, por *don F. Julio Picarel*, pág. 109.—Humanismo y enseñanza lingüística, por *M. H. Marty*, página 116.

ENCICLOPEDIA

Estética con especial aplicación a las bellas artes, por *D. Francisco Giner*, pág. 121.—Higiene y moral, por el *Dr. Paul Good*, página 124.

INSTITUCIÓN

Cuenta de ingresos y gastos del año 1932 de la Corporación de Antiguos Alumnos, página 128.

PEDAGOGÍA

CÓMO CREAR UNA CULTURA ADAPTADA A LA ÉPOCA MODERNA (1)

Conferencia pronunciada por M. Henri Piéron.

Profesor del Colegio de Francia.

El problema de la educación moderna comprende, de una parte, la técnica de la educación, y a este respecto estamos fácilmente de acuerdo cuando tratamos de utilizar en la práctica los datos adquiridos por la ciencia del niño, y de otra parte, el problema de los fines educativos. No tenemos el derecho de desdeñar aquél. En cuanto al problema de los fines educativos, es esencialmente el problema de la cultura.

¿Qué es la cultura y bajo qué aspecto se presenta?

(1) De la revista *Pour l'Ère nouvelle*, número de noviembre de 1932.

Me parece que podemos distinguir tres formas de la cultura. En primer lugar, una cultura de base, una cultura fundamental. En efecto, el hombre no se beneficia, como los insectos, a su nacimiento, de las adquisiciones de las generaciones anteriores; la herencia no le proporciona lo que proporciona al animal. Es preciso que los instrumentos adquiridos por las generaciones anteriores sean realmente aprendidos por el niño. Es preciso aprender a hablar; es preciso aprender el uso del simbolismo bajo todas sus formas; es preciso aprender a usar todos los instrumentos de pensamiento y de acción que la sociedad puede suministrar. Hay una cultura básica. Aprender a hablar, aprender a leer, aprender a escribir, aprender a contar, aprender a servirse de los instrumentos, cada vez más perfectos, que economizan el esfuerzo del pensamiento. Si hablamos de una cultura moderna, debemos tener cuidado de no quedar cristalizados; sino que, por el contrario, debemos desarrollar la posibilidad de utilizar los instrumentos que economizan esfuerzo. En particular, dado el número, cada vez más extenso, de conocimientos que hay necesidad de adquirir, deben evitarse las adquisiciones inútiles; es preciso no recargar demasiado la memoria. Es indispensable, verdaderamente, que el niño sepa servirse de esos instrumentos, y utilizar—ya que existe la imprenta—los libros, los atlas, los diccionarios y todos los medios que se pueden tener para encontrar lo que la memoria no puede indefinidamente conservar. Hay una tarea importante de educación moderna, que consiste

en aprender la práctica de esos instrumentos, pues es preciso que esta práctica se aprenda también. Acaso sea preciso también aprender a servirse de la regla de cálculo y de la máquina de calcular, que economizan muchos esfuerzos, de las tablas de logaritmos, y enseñar a todos a servirse de la máquina de escribir. Todos estos son instrumentos cómodos, que acaso parezcan superfluos, pero que deben incluirse, en mi opinión, en la cultura básica.

Pero, a propósito de esta cultura básica, creo que estaremos fácilmente de acuerdo.

Los otros aspectos de la cultura son la cultura profesional y la cultura general.

La cultura profesional se dirige especialmente al interés de la colectividad. Es necesario que cada individuo aprenda un oficio, aprenda a prestar servicio a los demás. Es necesario que sea capaz de poseer el instrumento de trabajo que le permita llevar a la colectividad los resultados de su propio esfuerzo.

Por ese lado, el punto de vista profesional, lo que importa y lo que preocupa desde el punto de vista moderno, es dirigir esta cultura profesional en el sentido de las aptitudes propias del individuo, para obtener su mejor rendimiento social.

He aquí el camino que hoy, en cuanto a la cultura profesional, las necesidades obligan a emprender.

En cuanto a la cultura general, también se presenta bajo aspectos múltiples. En particular, creo que se pueden distinguir, que se deben distinguir dos aspectos fundamentales.

Esta cultura general implica esencialmente la adquisición de un bagaje común de conocimientos; pero, por otra parte, comprende una cierta formación del espíritu, una cierta formación, sobre todo, de las tendencias y de la afectividad. Hay en esta cultura general una presentación de valores. Nosotros vivimos con jerarquías de valores. Y bien, la cultura general implica el poner en evidencia esos valores fundamentales. Esta cultura general creo que se puede decir que se hace principalmente en favor del individuo.

La cultura profesional está hecha, princi-

palmente, en favor de la colectividad: para que cada uno preste sus servicios en la medida de sus fuerzas a todos los demás. La cultura general ofrece casi el aspecto inverso: es la posibilidad para el individuo de beneficiarse de lo que todos los demás han proporcionado y proporcionan todavía. La cultura general debe permitir al individuo disfrutar de todas las adquisiciones maravillosas que son suministradas por el arte, por la ciencia, por la filosofía. Es necesario que ningún hombre permanezca extraño a estas fuentes de placer que nos proporcionan nuestros pintores, nuestros escultores, nuestros músicos, nuestros sabios, nuestros filósofos.

Para esto, es preciso que el caudal de conocimientos sea suficientemente extenso. En efecto, para poder gozar de la música y de la pintura es preciso una preparación, se necesitan conocimientos.

He aquí, pues, en conjunto las formas bajo las cuales se presenta la cultura: cultura básica, sin la cual, ya lo sabemos, no existen hombres en nuestra sociedad. Por otra parte, cultura profesional, adaptada a las aptitudes propias del individuo y que le permiten prestar a todos los demás los servicios posibles; y, en fin, cultura general que permite a esos individuos disfrutar de la manera más completa de todo lo que las generaciones pasadas y de todo lo que los hombres de nuestra generación proporcionan en todos los dominios del arte y del pensamiento.

Ahora bien, las transformaciones del mundo moderno, ¿qué influencias tienen, desde el punto de vista de su cultura? Parece que esta influencia se impone, en lo que concierne a la cultura profesional y en lo que concierne a la cultura general, en dos sentidos diametralmente opuestos.

Desde el punto de vista profesional, las complicaciones de nuestra vida social y de la organización del trabajo conducen a una diferenciación cada vez más completa, a una especialización cada vez más marcada; parece que se va a una fragmentación excesiva. Y esto no deja de tener sus peligros. Se ve, en esta especialización excesiva, el riesgo de una cierta automatización humana,

que la aproximaría claramente a las sociedades de himenópteros, a las colmenas o a los hormigueros.

Se puede hacer algo en la educación profesional para evitar esta especialización excesiva. Esa es, en todo caso, una de las preocupaciones que surgen por diferentes lados, y desde este punto de vista, parece que hay algo que tener en cuenta en el principio establecido actualmente en la U. R. S. S., a saber: la promoción del trabajo. Percibimos en nosotros, evidentemente, entre los funcionarios, cierto avance que consiste en dar los puestos más agradables a los que los han merecido. No es, quizá, un mal que, de un modo general, en el trabajo, en la especialización profesional, se comience por las tareas más rudas, para ir en seguida hacia las tareas que satisfacen más. ¿En qué es esto compatible con esta especialización que parece necesaria? Acaso no hay una incompatibilidad absoluta y acaso sea necesario deducir esta noción de la promoción del trabajo, en particular si un día, como yo espero, no siendo ya indispensable nuestro servicio militar, pudiese intervenir un servicio civil, en el cual todos, aun los que deben consagrarse más tarde a tareas puramente intelectuales, deban, en un momento dado, dedicarse al trabajo manual, realizar un trabajo material para la colectividad, trabajo que aprenderán a sí a conocer, al que ya no permanecerán extraños, de manera que no exista ya una cortadura entre las diversas formas de trabajo.

Pero acaso sean estas perspectivas de un porvenir que no es inmediato, desgraciadamente.

Por el contrario, en lo que concierne a la cultura general, parece en este caso que marchamos hacia una uniformación progresiva. Al contrario de esta especialización fragmentada parece que partimos de formas que eran sumamente fragmentadas y que marchan hacia una síntesis y hacia una unidad crecientes.

El primer puesto en esta obra de uniformación debe ser concedido a la ciencia. La ciencia es, verdaderamente, algo común a todos los hombres, cualesquiera que sean los grupos a que pertenezcan, pues hay grupos

es verdad, hay grupos religiosos, hay grupos nacionales, hay clases, hay, en fin, grandes tipos de civilización. Ahora bien, parece que en todos los grupos, algo, en todo caso, desde ahora, puede ser considerado como común; ese algo es lo suministrado por la ciencia objetiva, por la ciencia experimental, sobre lo cual podemos todos ponernos de acuerdo, y esta es, verdaderamente la cosa esencial.

En la ciencia, vemos formas de simbolismo que se han hecho universales. El símbolo algébrico es un símbolo común a todos.

Al lado de la ciencia encontramos también una comunidad en muchas formas del arte. La música también es una lengua simbólica universal; pertenece a todos, todos gozamos con ella. Por ella es por lo que, además, nuestras reuniones, cantos e himnos comunes permiten congregarse todas las naciones que vienen aquí a colaborar en la obra de la paz. Y, cada vez más, podemos gozar del esfuerzo artístico que se manifiesta en todos los rincones del mundo. Los procedimientos de transmisión, de vulgarización se han perfeccionado asombrosamente. Tenemos reproducciones de cuadros admirables que permiten a los que no pueden visitar los museos tener una idea muy justa de la pintura en ellos encerrada y que no estaba a la disposición, hasta entonces, más que de los que podían viajar.

Por parte de la música, del cine, hay grandes elementos comunes, y vemos evidentemente bajo esas formas unificarse más la cultura del mundo.

Por otra parte, ahora el esfuerzo se extiende y el ministro M. de Monzie, ha podido decir en qué capítulo nuevo se manifestaba este esfuerzo para esta comunidad, para esta unificación crecientes. Uno de los dominios que parecía más difícil, el más formidable, es el de la Historia. La noción del espíritu científico penetrando en el dominio de la Historia, universalizando el conocimiento de la humanidad, ha dejado un lugar un poco más estrecho a lo que concierne a los grupos particulares y a lo que les divide, y un lugar más grande a lo que es precisamente una obra de colaboración humana de todos los grupos nacionales. Esto

es, yo creo, una fecha importante en este esfuerzo de unificación.

Vemos que, poco a poco, los grupos que se oponían, permaneciendo completamente distintos, pueden entenderse sobre bases comunes. Y todavía, no hago más que repetir—pero la repetición acaso no sea inútil—, muestra que hay en ello ideas justas, puesto que son ideas comunes. ¿Cuál es la noción del laicismo? M. de Monzie lo ha dicho. No va contra los elementos religiosos, sino que implica esencialmente que la instrucción religiosa no influye en el caudal común de cultura que debe pertenecer a todas las confesiones. Es preciso que la cultura general sea común en todo lo que debe ser común: en todos los conocimientos científicos, históricos, artísticos; en todo este aprendizaje de un simbolismo humano, nada hay que deba dividir. Ahí es donde podemos unirnos. Y la cosa parece casi conseguida ahora, con gran beneficio de la paz humana, en el orden religioso.

Pero es preciso también—es la segunda tarea, actualmente en marcha, pero la más difícil, la relativa a las nacionalidades—, es preciso que se cree un verdadero “laicismo internacional”, y ésa es la obra de hoy.

Quedarían otros grupos todavía, y en particular, vemos presentarse la hora actual bajo una forma que yo lamento, porque es una forma de oposición, el problema de la cultura de la clase. Hay en Francia, a la hora actual, un movimiento sumamente interesante que muestra que la cultura burguesa no satisface ya las aspiraciones de un gran número de hombres, y hay gente de buena voluntad que reclama el desarrollo de lo que llama la “cultura proletaria”. Y esta cultura proletaria pretenden oponerla, hacerla entrar en competencia y en lucha con la cultura burguesa.

Y bien!, yo no creo que sea por este camino cómo pueda realizarse la unificación: por esta sustitución pura y simple de una cultura proletaria, que se opondría completamente a la antigua cultura. Esa es una idea cara a la U. R. S. S., evidentemente, donde yo he oído decir en un congreso internacional que se celebraba oficialmente en Moscou, que había una verdad comunista y una verdad burguesa. Yo confieso que

me he sorprendido penosamente y que he elevado allí, en nombre de la ciencia occidental, una nérgica protesta. ¡No, no hay más que una verdad!

Es preciso, además, no olvidar que los hombres que han ido a la cabeza del movimiento de la cultura proletaria han salido de la burguesía. Goethe ha dicho: “¿De dónde vendría la más hermosa cultura sino del burgués?”

—Wo käm die schönste Bildung her, und wenn sie nicht vom Bürger war?”

¿Es que Lenin, es que Sorel no han sido formados en la cultura burguesa? Y la cultura que ha permitido esta independencia de pensamiento, que ha permitido a esos hombres manifestar su fe nueva de pensamiento y de orientación social, es tan culpable? No lo creo. En todo caso, tenía una ventaja, la de ser liberal. Temo mucho que la nueva cultura, que pondría fin a ese liberalismo, que impondría el conformismo absoluto de los pensamientos, no sea favorable a los progresos nuevos que debemos esperar.

Yo creo que las revoluciones no son, cuando aparecen, más que manifestaciones superficiales, que ocultan una evolución profunda. Lo que hay de viable en una revolución es precisamente lo que sale de esta transformación que se ha producido lentamente, sin que se la haya visto. Las sacudidas demasiado bruscas se atenuan y desaparecen. Hay en todas las revoluciones las cosas durables y las cosas pasajeras; siempre lo hemos comprobado. Yo creo que justamente las cosas durables lo son en la medida en que representan una evolución continua. No debemos tratar de romper los contactos, debemos mantenerlos con el pasado que nos ha hecho. Es preciso modificar ese pasado, es preciso progresar, pero debemos dedicarnos a ello en el terreno sólido de las adquisiciones. Es necesario no rechazar todo lo que se ha hecho antes de nosotros: es necesario aprovecharlo.

Ah, ya lo sé! en Moscou se ve el más hermoso museo de pintura moderna, la Galería Choukhine, que se enseña a los jóvenes alumnos de las escuelas, diciéndoles: “He aquí un ejemplo de la podredumbre burguesa”.

Pues bien, no; del mismo modo, cuando

se compara esta pintura a la nueva pintura proletaria, se piensa que esta última podría útilmente inspirarse en las lecciones de la pintura burguesa. No se ha dicho aún, evidentemente, la última palabra. Debemos esperar que se evolucionará y que se continuará evolucionando. Pero, una vez más, no nos opongamos siempre; la evolución se hace. Ayudémosla.

Llegaremos fácilmente, creo, en el dominio de la adquisición de los conocimientos, de ese caudal común que nos permite gozar de la actividad de todos los hombres, llegaremos a esta unidad. Yo no pierdo la esperanza.

Pero hay otro dominio, evidentemente, donde esto es más difícil: el dominio afectivo, el dominio de los valores. En él las diversidades son más grandes, más profundas. ¿Qué podemos esperar desde este punto de vista? Yo creo que aquí también podemos ir hacia una cierta unificación, al menos parcial. Creo que, poco a poco, entre todos los valores, habrá un cierto bagaje de valores humanos, en cierto modo inmediatos, y que esos valores podrán ser sensiblemente los mismos para todos.

La dificultad mayor reside, evidentemente, en la unificación de los grandes grupos de civilizaciones. Es cierto que encontramos ahí jerarquías de valores que son sumamente diferentes. La civilización mediterránea, que evoca hoy nuestra hermosa ciudad de Niza, es la civilización del dominio del hombre sobre la Naturaleza; es la civilización que quiere plegar al mundo a las necesidades del hombre, que trata de combatir al mundo para hacerse su dueño. Por el contrario, las civilizaciones asiáticas, para no citar más que un ejemplo, tienden sobre todo hasta aquí a llevar el esfuerzo sobre el hombre mismo, a hacer aceptar por el hombre lo que la naturaleza le impone, y no imponer el hombre a la naturaleza; saber aceptar el sufrimiento, saber suprimir esa necesidad de conquista y de dominación que nosotros poseemos; saber encontrar la satisfacción de la vida en la aceptación de las necesidades del mundo. Hay en esto, evidentemente, alguna diferencia.

¿No es posible, en el porvenir, llegar a una cierta síntesis de esos dos puntos de vis-

ta? Ciertamente, todo lo que es evitable como mal, el hombre debe tratar de evitarlo. Yo creo que el hombre debe luchar por disminuir el mal y disminuir el sufrimiento; pero es preciso darse cuenta de que no llegaremos jamás a ello completamente. Entonces, acaso, en ese momento, esta mentalidad que llega a permitir al hombre a aceptar el sufrimiento y a negarlo, por una modificación de sí mismo, en ese momento, ¿no es algo verdaderamente precioso? ¿Y no vemos, con ocasión de las grandes catástrofes, surgir movimientos mundiales de solidaridad, olas de emoción colectiva en los que la humanidad se une?

No se puede pensar que se llegará un día a concordar esos dos puntos de vista? Por mi parte, yo lo espero.

Si deben quedar divergencias, es sobre todo en las esperanzas del porvenir, en las creencias del hombre en el momento en que la vida material termina. Ahí, las divergencias serán posibles sin tocar el acuerdo general de la vida en el mundo en que estamos. Ahí tenemos una certidumbre comprobable en el espiritismo de la ciencia.

“El ideal a que es preciso aspirar, decía en una carta sobre Goethe a la Revista *Europe*, el escritor Cristián Sénéchal; pero, añadía, qué de siglos para realizarlo (esperamos que no serán necesarios siglos), yo lo veo, por mi parte, en el sentimiento de orgullo que conocerán acaso los hombres, en saber que Dante, Homero, Virgilio, Pascal, Shakespeare, Goethe fueron *hombres*. Entonces, la noción de *extranjero* sería abolida y la odiosa mutilación del alma humana, que es la cortadora de la vida espiritual por la “línea ideal” de las fronteras, aparecerá como uno de los últimos vestigios de la barbarie original.”

Confieso que espero en este humanismo cuando los educadores hayan logrado habituar a los espíritus a “pensar el hombre”, para emplear la expresión de M. de Monzie. La cultura a que debemos aspirar es la que asegure el lugar más amplio a los valores humanos, la que enseñe a conservar, a pesar de todas las diferencias y divergencias parciales de pensamiento, un espíritu de tolerancia y una acogida de simpatía.

Permitidme terminar con una gran frase

clásica, pero siempre verdadera: "Soy hombre y nada de lo que es humano me es ajeno."

LOS PROBLEMAS EN LA ESCUELA (1)

por doña María Sánchez Arbós.

IV.—EL ENSAYO DE MÉTODOS.

Actualmente serán contados los maestros que no sientan la inquietud de renovar la escuela. Todos sentimos deseos de ensayar métodos, queremos hermanar lo que se hacía antes con lo que ahora se tiene por nuevo; nos fijamos en aquello que hacen en Alemania o en Francia o en Italia; traducimos las obras de los mejores maestros; escuchamos con afán lo que se dice de ellos, pero quizá damos a todo esto la nota un poco fría de no sentirlo demasiado. Yo he visto varios ensayos en distintas escuelas y no sé si habré juzgado mal, pero yo he hallado que el ensayo de los métodos modernos se hace en forma un poco mecánica que da, como primera obtención, muy poco fruto, y como segunda parte, la degeneración en rutina, que tanto da tenerla de un modo como de otro, o por la repetición ininterrumpida de lo viejo o por la mecanización de lo nuevo. Esto no es de hoy. Recordemos lo que hace ya unos años sucedió con los dones de Froebel y lo que actualmente pasa con el sistema Montessori. Cuando un método consagrado como bueno ha querido ser aplicado intensamente en otra escuela y en otro país, suele suceder una de estas dos cosas: o el maestro no pone en él bastante espíritu y el método brillante al comienzo degenera en mecánica pura, o el maestro pone demasiado espíritu, un gran entusiasmo, y entonces el método se reforma, se adapta a aquella escuela y a aquel momento preciso. ¿Qué será más conveniente? Indudablemente, para el beneficio de la escuela es más interesante que el método en su ensayo se transforme, se adapte a una porción de circunstancias que parecen distintas, pero que son indispensables para una línea ideal trazada por el maestro renovador. Además, el que se limi-

ta simplemente a seguir sin torcer una serie de detalles minuciosos de un método, es que no lo ha sentido suyo todavía, y como, por muy desinteresados que seamos, hay siempre en nosotros un yo muy nuestro, que nadie hace variar, mientras no pongamos ese yo, el método no anda seguro, vacila en cada ocasión.

El método viejo, el clásico de nuestra escuela, como de tantas otras (pero yo me refero siempre a la nuestra), el método viejo era el de enseñar a leer, escribir y contar. Hoy día, este método, a pesar de llamarse viejo, es tan actual que las madres de alumnas, con escasas excepciones, creen que yo soy buena o mala maestra, según las niñas aprendan pronto o tarde a leer, y hace bien pocos días hablaba yo con la madre de un pequeño de 6 años y me daba cuenta de sus progresos, porque a los tres meses de ir a la escuela que va, ya le ponían cuentas de dividir. Yo me sonreía un poco, pensando que es más fácil dividir mecánicamente que desentrañar el sentido de cualquier palabra; pero esto no lo podía entender la madre, que sabía menos que el hijo.

Cuando M. Decroly comenzó en Bélgica sus ensayos con su ya famoso método, quizá el mayor inconveniente que halló respecto a las familias de sus alumnos era que éstas no veían los rápidos adelantos de los niños en la lectura, escritura y cuentas. Eso de dejar al niño que leyera cuando su deseo se lo manifestara era incomprendible a los padres, que medían la inteligencia de su hijo por leer antes hoy que mañana, y M. Decroly, aun contra su método, se vió obligado a no abandonar la cuestión de la lectura y a marcar entre sus facetas evolutivas de todos los días la cuestión de leer y escribir.

No cabe duda ninguna que esta fuerza tradicional en todos los países, de juzgar la labor del maestro por el adelanto de la lectura de los alumnos tiene su fondo de lógica, como la leyenda tiene su fondo histórico; la habilidad está en hallar esa lógica y esa historia, y aquí, la piedra de toque al ensayar en nuestras escuelas los diversos métodos modernos que ya de nombre conocemos todos, y que de forma nos atrae el deseo de aplicarlos en nuestras escuelas.

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

Los métodos más conocidos (y no es ésta hora de erudiciones, y por eso no los menciono) son, en general, planes completos de enseñanza, trazados con tanta libertad como son concebidos. En el fondo, muy análogos todos; en la forma, muy adaptables, y esta segunda parte nos inclina a creer que nada pierde el método con aceptar estas adaptaciones, sobre todo cuando son hijas de un entusiasmo y una fe en el éxito. Casi todos estos métodos tienen como una especie de apéndice, referente a la cuestión de enseñar a leer, que es el plan de batalla en nuestra escuela, y probablemente en las escuelas de los demás países. Los que hemos enseñado a leer a cientos de niños, sabemos lo complejo de esta función, y esta complejidad aumenta cuando hallamos la oposición que reina entre cómo hemos aprendido y enseñado a leer y cómo quieren enseñar los métodos nuevos. Hace poco tiempo leía yo en un periódico profesional de la provincia de Huesca el asombro con que un maestro joven de una escuela rural de aquella provincia había leído y puesto en práctica el método Mackinder, utilizándolo con inmejorables resultados en la enseñanza de la lectura y escritura de aquella pequeña escuela. Aquel maestro, pensé yo, ha sentido el problema de todos: el de enseñar a leer rápidamente por un sistema más racional y comprensivo que el viejo. Un método, el citado, como tantos otros, que serán mejores o peores, según como lo apliquemos, pero que será seguramente de una ventaja inmensa al no estacionar a nuestros pequeños meses y hasta años en las mismas letras, que no aprenden y que evitarán al maestro la tortura de una monotonía intensa y estacionaria. Es menester que nos decidamos a cambiar de métodos, que ensayemos los que se traen como nuevos y que los adaptemos en el sentido de hacerlos nuestros y de variarlos hacia la derecha o hacia la izquierda, sin quebrar para nada el eje central que los hace apartarse totalmente de lo tradicional, que no merece tener el nombre de clásico.

A este respecto de la enseñanza de la lectura y, a continuación, del idioma, me ocurre pensar ahora en un libro, corto, pero compendioso, quizá de lo más acertado que se ha escrito en Europa acerca de la ense-

ñanza del idioma. Es un libro escrito por un maestro español, D. José de Caso: libro publicado hace más de 40 años; cuando todavía no se sentían aquí las inquietudes escolares que hoy se sienten; libro que todos los maestros deberíamos conocer, y en el cual hay, entre sus capítulos, uno titulado "introducción a la escritura", que es un modelo de lección, tan fino, tan fácil de llevar a la práctica, y tan real, que cualquier maestro que lo lea y ensaye tiene el éxito seguro. He aquí un método de enseñar a leer escribiendo, la última palabra en metodología, sentida por este maestro hace más de 40 años, y tan poco conocido todavía por muchos de nosotros. Este libro, hoy agotado, podría reimprimirse ahora mismo con tan ligeras variantes que apenas serían perceptibles para su completa novedad.

La teoría y la afirmación de que cada niño es distinto y, por ello, muy difícil de tratar con un método mismo, está ya un poco en desuso. Cada niño es distinto, ciertamente; pero todos son niños y todos hogares por encender. Los métodos, en su fondo íntimo, también son iguales; pero cada inventor lo siente suyo y le imprime un soplo espiritual que lo hace distinto del otro. Todos debemos sentir ese soplo vital que transformará el método; pero en el sentido de mejorarlo, viviéndolo todo lo intensamente posible. Con esto no habrá método que dé mal resultado. El método es, antes que nada, el alma de quien lo aplica.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ESPAÑA

por D. Rafael Altamira,

Catedrático de la Universidad de Madrid,
y Juez del Tribunal Internacional de El Haya.

Legislación.

El punto de partida fué la ley general de instrucción pública de 9 de septiembre de 1857, cuyo artículo 4.º señala, entre las materias que han de constituir el programa de

(1) Memoria presentada a la Comisión Internacional para la Enseñanza de la Historia y publicada en francés en el *Bulletin du Comité International des Sciences historiques*.

las escuelas primarias superiores, las de *Historia y Geografía*, especialmente de España. Aunque la ley no da una definición de las escuelas primarias superiores en relación con las escuelas primarias elementales, es posible encontrar en su texto elementos para deducir cuál era entonces el concepto de estos dos grados de la enseñanza. Se podría así establecer que la escuela elemental, reconocida como obligatoria, constituye la regla general y que todos los niños de seis a doce años tienen el deber de asistir a ella.

Por el contrario, la escuela superior se encontraba caracterizada de esta manera: no es obligatoria; es, en principio, una escuela reservada a los niños de más de doce años y representa "un prudente desarrollo del programa de la escuela elemental" con la agregación de ciertas materias que no se enseñan en ésta, como la Historia. El programa de la escuela elemental no admitía, en efecto, más que la Historia sagrada.

Es oportuno decir aquí que la obligación escolar (remontándonos en España al siglo XVIII) y la gratuidad han sido siempre principios fundamentales de nuestra enseñanza. Así, la edad escolar fijada por la ley de 1857 sigue siendo la misma hoy, con la facultad de prolongarla hasta los quince años, si la presencia de los escolares de más de doce años no implica perturbación para los escolares de la edad escolar estricta (decretos de 1911 a 1913).

Desde el punto de vista del programa, la diferencia entre las escuelas elementales y las escuelas superiores desaparece en 1901, fecha en la que un real decreto establece una lista de materias comunes a las escuelas elementales y superiores. En esta lista (artículo 3.º del decreto) se encuentra la asignatura "Geografía e Historia", que repite la de la ley de 1857, aunque suprimiendo las palabras "especialmente de España". Esta nueva redacción parecía dar a los profesores una más amplia posibilidad para concebir la enseñanza de la Historia desde un punto de vista que no fuese el de la enseñanza de la Historia estrictamente nacional.

Un poco más tarde (8 de junio de 1910), otro decreto hace desaparecer también la

clasificación y el nombre de escuelas elementales y superiores e impone un título común a todas las escuelas primarias: el de "Escuelas nacionales de enseñanza primaria". Por lo que se refiere a la enseñanza propiamente dicha, este decreto de 1910 (artículo 4.º) pone de relieve que no habrá otra diferencia que la que emana de la diferente amplitud del programa de cada materia, del carácter pedagógico de la enseñanza y de la duración de los trabajos escolares. Al decir "programa", el decreto se refiere al cuestionario de cada materia, que se pensaba entonces redactar e imponer a las escuelas. Pero este cuestionario no llegó a publicarse. Los decretos promulgados de 1911 a 1913 para reorganizar la enseñanza primaria no aportaban ningún cambio desde el punto de vista del cuadro de materias; pero la antigua concepción de dos grados en la enseñanza (elemental y superior), quedó desde entonces sustituida por la concepción, más moderna y racional, de la clasificación de alumnos en grupos, según su edad y su desarrollo intelectual (principio de la graduación de las clases, establecido por el decreto de 1910 y ampliado por el de febrero de 1911 y el reglamento de 10 de marzo del mismo año y que ha quedado como norma de nuestra enseñanza primaria).

Por lo tanto, los maestros deben aplicar el programa de cada materia a la necesidades pedagógicas de cada grupo dentro de la unidad del cuadro común de las materias. Asimismo la redacción abstracta de la asignatura "Geografía e Historia", en el decreto de 1901, les dejaba, como ya se ha dicho, completa libertad, que han aprovechado para enseñar, no solamente la Historia nacional, sino también una parte de la historia universal, aquella particularmente que se refiere a la historia de la civilización y al conocimiento elemental de los personajes más eminentes de las diferentes épocas y de sus vidas españolas se sigue esta concepción de significación histórica.

Se equivocaría, sin embargo, el que infiriese de ello que en todas las escuelas primarias se amplía del programa. La mayoría de los maestros se reducen todavía a enseñar la historia nacional, y la literatura didáctica

destinada a las escuelas primarias (libros escolares) todavía no ha salido de este límite.

Práctica pedagógica.

Toda afirmación concerniente a la enseñanza histórica tal como se da realmente en las escuelas españolas, debe, pues, basarse, ante todo, en la observación directa de las escuelas mismas; después, en el examen de los libros escolares, y en tercer lugar, en las doctrinas pedagógicas más autorizadas y más extendidas en España.

Por lo que se refiere a la primera base, mis observaciones personales, unidas a las de los inspectores de primera enseñanza, dan como resultado lo siguiente:

Hasta los últimos años del siglo XIX, y salvo los casos más raros, de algunos maestros excepcionales, la enseñanza de la historia nacional estaba reducida a un seco relato cronológico: nombres y hechos de historia política (esencialmente de historia militar) aprendidos de memoria y que sólo llegaban, en la mayor parte de los casos, a la época de los Reyes Católicos (siglo XV). La historia moderna, y más aún la contemporánea quedaban, pues, ignoradas para los alumnos. Por supuesto, este relato carecía de todo atractivo y no llegaba jamás a interesar a los niños. Nada de mapas históricos, de fotografías o grabados; nada de excursiones históricas, visitas a los museos, etcétera. Todo lo más, algunas series insignificantes españolas o extranjeras, y no muy buenas, en general, de estampas en negro o en color, clavadas en la pared de una manera permanente. Los buenos maestros, que nunca faltan (y principalmente las maestras), aprovechaban estas estampas para hacer descripciones más o menos vivas, que encendían en el espíritu del niño un poco de calor y de comprensión por la historia. Pero eran excepciones, como ya se ha dicho.

Al final del siglo, el esfuerzo de unos cuantos pedagogos, la publicación de algunos libros de metodología, el ejemplo de ciertos establecimientos de enseñanza (particularmente, establecimientos privados) y la creación de centros tales como el Museo Pedagógico Nacional, comenzaron a pro-

ducir un feliz cambio en los métodos, en la concepción misma de la historia y en las exigencias de orden teórico, en cuanto al programa que había de explicarse. Al lado de la historia política aparece, pues, la historia de la civilización. A la enseñanza de los libros se agregó (y no pocas veces la sustituyó) la enseñanza realista, basada en los vestigios y en los lugares históricos, mediante visitas escolares a los monumentos, museos, etc., de la localidad y también de fuera de la ciudad en que la escuela estaba establecida. Así, por ejemplo, maestros inteligentes y entusiastas de Madrid conducían a sus alumnos al Pardo, al Escorial, a Aranjuez y a Toledo, Avila, Segovia, y naturalmente, al Museo del Prado y al Museo Arqueológico. Lo mismo se fué haciendo, poco a poco, en las otras ciudades españolas.

Estos métodos se han extendido y son ahora comunes a todas las buenas escuelas; pero no son, naturalmente, muy frecuentes en las escuelitas rurales, donde el material de enseñanza no es siempre moderno ni abundante.

Durante algún tiempo se ha empleado en muchas escuelas el método regresivo. Ahora está casi abandonado, sobre todo, por razón del hecho, pedagógicamente comprobado, de que los niños comprenden con más facilidad las civilizaciones elementales primitivas que la vida moderna, tan compleja. Esta razón parece haber sido más decisiva para el abandono del método regresivo que los motivos de orden técnico que se suelen alegar, a saber: la condición esencialmente cronológica de la historia y la dependencia de causa a efecto o de antecedente a consiguiente, en los acontecimientos. Un procedimiento muy en boga entre los profesores españoles, que fomenta el Ministerio de Instrucción Pública, es el de aprovechar los días memorables de la historia nacional para organizar excursiones especiales, o en la escuela misma, lecciones históricas consagradas a la exposición viva, pintoresca si se quiere, de los acontecimientos conmemorados. Tales son, por ejemplo, el día de la fiesta de la raza (12 de octubre), el dos de mayo (en Madrid); la celebración de algunos centenarios (el Cid, la batalla de las

Navas de Tolosa, los Reyes Católicos, Felipe II), el día de Cervantes, etc. En las regiones y localidades que han tenido una historia muy particular e interesante, se aplica este sistema a las conmemoraciones o aniversarios de los hechos regionales o locales más importantes.

Es, sin embargo, justo decir que el empleo de esta metodología moderna, aunque gana terreno de día en día, es un hecho bastante raro todavía en el conjunto de las escuelas españolas. En parte, la causa de ello es la falta de programas y de instrucciones del Ministerio, y la de un buen material de enseñanza, como también la pobreza de la literatura escolar.

Por lo que se refiere a los grupos correspondientes a las diferentes clases de cada escuela graduada, hay que decir que, cuando no existen reglas o instrucciones pedagógicas dictadas por el Ministerio de Instrucción Pública, quedan absolutamente a cargo del sentido educativo personal de los profesores.

En principio, el número de clases en cada escuela es ilimitada. Prácticamente, dos hechos lo limitan: el período escolar normal de 6 a 12 años cumplidos, es decir, seis años escolares, y la carencia de un número suficiente de escuelas en cada localidad que permita llegar a una graduación elevada.

Por este motivo, el tipo más extendido de escuelas en España es el de tres grados. Ciertamente que la ley dispone el establecimiento de seis grados más; pero es raro encontrar escuelas en que haya más de seis clases (1). De conformidad con la legislación relativa a la edad escolar, se puede formar una clase (grado) complementaria con los alumnos que excedan de dicha edad (12 años). En algunas escuelas de las principales ciudades existen ya clases de este género.

La distribución de la enseñanza histórica depende, pues, en principio, del número de

clases existentes en cada escuela y difiere forzosamente, según varía este dato. En general, se puede decir que esta distribución, allí donde existe y en la medida de su existencia, no se practica en nuestras escuelas primarias según un criterio cronológico, sino según un criterio pedagógico que se manifiesta en la forma misma de la enseñanza y en la elección de los hechos históricos (antiguos o modernos) y que se estiman más al alcance de la inteligencia y de la curiosidad (interés intelectual) del niño.

La educación cívica, representada en las escuelas españolas desde 1901 (aunque manifestada algunas veces antes de esta fecha y desde 1812) por la materia llamada "Rudimentos de Derecho", no está en relación con la enseñanza histórica.

Los libros escolares.

La literatura escolar histórica está muy por debajo de la práctica pedagógica. Es curioso que hasta ahora ninguno de los buenos profesores españoles haya escrito un libro escolar a la altura de su enseñanza.

Se puede encontrar en la literatura propiamente pedagógica teórica, debida a maestros, manuales metodológicos sobre la historia (reglas de enseñanza, esquemas de lecciones modelos); pero no libros utilizables por los alumnos en la enseñanza misma. En ciertos casos limitados, esta laguna se explica por la opinión profesada por los maestros de primer orden, desfavorable al empleo del libro en los primeros pasos de la enseñanza histórica; pero no se explica por lo que respecta a la mayoría de los maestros, que siguen sirviéndose del libro escolar.

El hecho es que estos libros, bastante numerosos (pues los profesores, por no haber un programa oficial, tienen la mayor libertad para editar y publicar los compendios necesarios para la enseñanza), carecen de cualidades pedagógicas, y también muchas veces de exactitud histórica.

Sus características generales pueden resumirse así: un solo libro para todos los grados de enseñanza; ausencia total o parcial de la Historia de la civilización; re-

(1) Las innovaciones introducidas recientemente en la enseñanza primaria por el Gobierno de la República española tienden a mejorar mucho este estado de cosas. Es de suponer que estas innovaciones alcanzarán también a los programas y a los libros escolares cuyos defectos se señalan en el texto de esta memoria.

dación por preguntas y respuestas, lo que quiere decir enseñanza memorista; nada de mapas históricos, sino malos grabados y muchas veces de pura fantasía (muy rara vez reproducciones de objetos históricos reales); falta de una concepción determinada del libro escolar, que se revela por la enorme diferencia de volumen y de detalles históricos que contienen los libros empleados (de 32 páginas a 140, y más aún, por lo que se refiere al libro único); corto número de libros y de lecturas históricas, cuya concepción se separa mucho, en general, de la concepción moderna pedagógica de este género de libros y cuyas dimensiones exceden los límites de la cantidad recomendable para la enseñanza primaria (235 a 300 páginas); redacción muchas veces inocente y otras fuera del alcance de los alumnos.

Las excepciones del libro único, poco numerosas, no rebasan más que muy rara vez el desarrollo del problema en dos clases o grados (1.º y 2.º). En general, el texto de cueles primarias y aun en las graduadas, estos dos grados es demasiado largo. Los libros grandes no son utilizables en las escuelas primarias y aún en las graduadas, dada la edad de los alumnos de estas escuelas y el hecho de que la mayoría de ellos salen de la escuela antes de los 12 años.

Recientemente, la Academia de la Historia ha tratado de producir un tipo de libro escolar que, conservando la sobriedad necesaria en la escuela primaria, contenga en los tres grados abrazados por ella y en relación con la graduación más extendida de las escuelas, los conocimientos esenciales de la cultura histórica de la masa española, rigurosamente confrontados en cuanto a la verdad de los hechos. Este tipo de libro está concebido, no solamente como un instrumento de enseñanza mnemotécnica ni tampoco como el mejor medio que haya de emplear la escuela para la formación de la cultura histórica de los niños, sino, al contrario, como un elemento auxiliar cuyo uso llegue después del empleo de la enseñanza oral, realista y viva, que es la obra personal del maestro, antes del empleo del libro (1).

La finalidad de la enseñanza.

Se puede decir que, salvo en lo que concierne a los aspectos propiamente pedagógicos, el problema de la finalidad de la enseñanza histórica, en cuanto es un problema de tendencias, no se ha planteado aún en España y no se siente aún en la práctica ni en la literatura escolar, sino desde el punto de vista patriótico. Aun desde este punto de vista, los libros escolares españoles son de una moderación admirable. Se encuentran, ciertamente, algunos que ponen de relieve, como frecuentemente ocurre en todas partes, los aspectos favorables de la historia nacional, los grandes éxitos militares, literarios, científicos, morales, etcétera; pero es muy raro que contengan palabras agresivas contra otros pueblos ni desprecio hacia el extranjero (1). Las excepciones de esta regla se encuentran, más bien, en los libros que se dirigen más o menos a la infancia, pero que pertenecen a la literatura escolar en uso para la enseñanza pública, es decir, del Estado (2). Los alumnos de las escuelas españolas no pueden, pues, hacerse "patrioteros", y menos aún espíritus inclinados al desprecio o al odio, a causa de la enseñanza recibida por ellos. Los profesores españoles no conocen la pasión xenófoba, ni tampoco la exaltación en sus exposiciones históricas, desde el punto de vista religioso, y pocas veces las manifiestan en el aspecto político; pero una y otra, cuando

solamente el manual que corresponde al primer grado de la escuela primaria (un tomito de 64 páginas con 24 grabados, de los cuales seis son mapas).

Ha hecho igualmente imprimir un folleto, *Consejos a los maestros*, que versa sobre los principios pedagógicos que han de aplicarse al escribir los manuales de Historia. Estos *Consejos* han sido redactados por el autor de la presente memoria, de acuerdo con la Academia.

(1) El hecho contrario, es decir, el menosprecio hacia lo español y la sistemática preferencia de lo extranjero ha sido una característica del pensamiento español durante largo tiempo en el siglo XIX. (Véase mi conferencia "La España actual; su evolución espiritual y social". París, 1927.)

(2) El ejemplo más sugestivo en este respecto es el libro *Tierra y alma españolas*, del Prof. Cejador y Frauca; pero este libro ha fracasado completamente y no se ha utilizado en la enseñanza primaria.

(1) Hasta ahora, la Academia ha publicado

aparecen, se mantienen siempre dentro de los límites de la historia y de los problemas internos. Hasta las luchas de carácter regional, que durante tantos años han dividido a ciertos sectores de la opinión española, si han reflejado un poco de esta exaltación en los libros de carácter histórico, no han producido, felizmente, efecto en las escuelas nacionales, ni en la literatura escolar que se utiliza en ellas (1).

Por el contrario, la historia que se enseña en estas escuelas carece de alcance, en cuanto a la historia general de la humanidad. Excepto los casos en que esta historia general se enseña (muy sobriamente siempre), no se encuentra en la enseñanza usual de la historia nacional la preocupación de

(1) Esta ausencia de patriotismo con respecto a otras naciones se manifiesta también en el hecho de que los pedagogos españoles especializados en la metodología de la Historia han tomado la delantera para recomendar la supresión de los manuales patriotericos y de todo error histórico que pueda herir los sentimientos de otros países. Esta opinión se encuentra ya expresada en escritos anteriores a la guerra de 1914-1918 y ha ejercido, sobre todo, su influencia, incluso antes del final de la guerra, sobre los manuales escolares de ciertas naciones hispanoamericanas con respecto al período de colonización española de las Américas. De los resultados obtenidos he hablado, de una manera general, en mi trabajo sobre el *Estudio de la colonización española*, leído en Sevilla en 1917. He tratado de una manera más precisa y detallada, sobre la base de los artículos escritos y publicados en fecha muy anterior, en mi libro *Política de España y América* (Valencia, 1921), parte II, cap. I y parte III, capítulo IV; en mi discurso de recepción en la Academia de la Historia (1922) y en otras publicaciones. Añado aquí los datos siguientes: el manual chileno expurgado de errores que agravaban a España y aprobado por el Consejo de Instrucción Pública, es obra del profesor Amunategui Solar (*Bajo la dominación española*, 2 vols., Santiago de Chile, 1923). Los libros similares del Uruguay son los de D. Eugenio Petit Muñoz (*Interpretaciones esquemáticas sobre la historia de la conquista y la colonización españolas en América*, Montevideo, 1927) y el de Orive, bibliotecario del Instituto Geográfico e Histórico del Uruguay (cf. mi libro reciente *Ultimos escritos americanistas*, Madrid, 1929, capítulo III, que reproduce una conferencia dada por mí en 1927). Los ejemplos son bastante numerosos para demostrar que el movimiento hacia la rectificación de los hechos en los libros escolares es ya una realidad conseguida en algunos países, y por iniciativas que no son de orden gubernamental ni de orden diplomático.

relacionarla con la de otros pueblos ni con las grandes cuestiones que han preocupado a la Humanidad. Las alusiones necesarias e inevitables a la historia no nacional, incluso en lo que se refiere a la intervención de España en la vida política, cultural, etcétera, de otros pueblos, no están suficientemente explicadas. Se cita el hecho histórico oportuno cada vez que es necesario, pero no se cuida, y esta observación alcanza particularmente a los libros escolares, de hacer resaltar la solidaridad de vida entre España y los otros países o las causas, a veces internacionales, de ciertos hechos de la vida nacional. Nos falta todavía, en lo concerniente a la enseñanza, un libro de Historia nacional que exponga ésta como una parte de la Historia humana, inexplicable sin el conocimiento de los datos e influencias recíprocas entre los diferentes pueblos. No existe tampoco el libro que, partiendo de la historia general o universal, encuadre la de España como una parte de ella, en el momento y en el lugar que verdaderamente ha ocupado.

Como conclusión general, podría decirse que, para la mayoría de los profesores españoles y de los autores de libros escolares, el objeto principal de la enseñanza histórica es dar a conocer a los alumnos el desenvolvimiento y el progreso gradual de España hacia un plano cada vez mayor de poder y de civilización, progreso suspendido por el período llamado de decadencia y reanudado después por un esfuerzo enérgico que ha producido el renacimiento actual. Así concebida, estimamos que la enseñanza histórica en las escuelas debe formar la conciencia nacional y patriótica de los alumnos para la acción presente y para la futura.

(Concluirá.)

COOPERACION ESCOLAR (1)

por D. F. Julio Picarel,

Inspector general de Escuelas (Buenos Aires).

Células sociales.

El organismo social, complejo en su constitución dinámica, coordina los diversos elementos que dan fuerza y unidad al pueblo, agrupación armónica de múltiples células, con vida propia, que se desenvuelven en distintos medios.

Si los elementos constitutivos de la sociedad, solidarizados en un ideal de bien común, e identificados por las mismas necesidades y por iguales exigencias de la vida de lucha y de trabajo, aunan sus esfuerzos en un afán de triunfo colectivo, con tesonera acción e inteligente directriz, el beneficio se extiende a todos los que directa o indirectamente han aportado su contribución moral o material a la causa común.

Es por ello que las *células sociales* de ese gran organismo-pueblo deben propender, en un afán de mejoramiento lógico a todo aquello que signifique un bien para la sociedad.

Las fuerzas sociales.

Es, pues, en un ambiente propicio de paz y de armonía que las *fuerzas sociales* han de fusionarse en el legítimo propósito de que el impulso inicial de una obra, que ha de propender a la defensa y al progreso individual y social, no se pierda por falta del calor auspicioso de otras fuerzas que han de coordinar sus anhelos y llevar a la práctica los postulados que han de regirla.

Y estos triunfos, para que realmente beneficien en cualquier forma al elemento popular, han de surgir, desarrollarse y vivir en el seno del pueblo mismo. Por ello, cuando la bondad y el prestigio de las instituciones, la seriedad y honradez de los elementos que las constituyen merecen la confianza de la sociedad, su vida es próspera y su acción fecunda. Las *fuerzas sociales*, llámense go-

bierno, instituciones, cuerpos colegiados, escuelas, entidades gremiales, círculos de obreros, industriales o comerciales, clubs, ligas, vecindarios, en las ciudades y en la campaña, han de mantener y desarrollar su acción con el aporte de todos, extendiendo sus beneficios sin distinción de origen, de credos, de ideologías, sin reparos ni fronteras, donde haya un ser humano que sufre o un hermano que reclame ayuda.

Espíritu de cooperación.

Pero esos deberes que han de cumplir las fuerzas sociales, y que derivan de la obligación de proveer lo conducente al progreso de la cultura, han de llevarse a cabo cuando sus miembros estén animados de un verdadero *espíritu de colaboración*.

Esta colaboración de los individuos ha de ser, ante todo, desinteresada. Cuando un hombre realiza una obra que todos aplauden y a todos aprovecha—dice Machón Vilanova—, debe haber aplauso para el autor de ella, y también para todo su organismo familiar, y luego para el grupo social a que pertenece. En la sociedad humana no hay nada inútil, no hay cosa innecesaria. No hay esfuerzos perdidos ni vanas actividades. La sociedad humana no es, pues, una entidad cuyos elementos pueden considerarse aislados. Existe, evidentemente, en la colectividad un espíritu espontáneo de cooperación.

Colaboración del hogar.

En el IV Congreso Internacional de Educación, celebrado en Lieja en 1930, al considerar que el progreso social depende, ante todo, del desarrollo armónico de las futuras generaciones, en lo que respecta a "colaboración de la familia", la cuarta sección aprobó las conclusiones referentes a esta *colaboración del hogar*, sosteniendo la conveniencia de que los padres estuvieran en contacto con los maestros, para contribuir a la formación moral del individuo, de tal modo, que las dos fuerzas, hogar y escuela, en un afán común, realizarán una obra simultánea de cultura.

Con este criterio, dejará el padre de ser una visita rara en la escuela, para conver-

(1) Del *Boletín del Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia*.—Número de octubre de 1932.

tirse en una fisonomía familiar para los niños.

La escuela microcosmos.

Precisamente, la escuela nueva tiende a rectificar los viejos procedimientos y pretende, científicamente, llegar a confundir el hogar con la escuela, en puntos fundamentales de contacto, llegándose al concepto de Natorp, para que la institución escolar sea un mundo social en miniatura y los niños aprendan así, agradablemente, la profesión universal de ser hombres. Podrían así confirmarse la expresión del profesor Clarence Arthur Perry, de Nueva York, en *La escuela como centro social*. "La escuela moderna—dice—se ha convertido en el microcosmos más completo de sociedad que pueda encontrarse en ninguna otra institución.

Vinculación de la escuela y el hogar.

Siendo la escuela pública *del pueblo y para el pueblo*, debe darse a éste la sensación de que tiene con ella deberes que cumplir y derechos que ejercitar.

En tal sentido, ha de lucharse con fervor para acercar el hogar a la escuela, atraer a los padres al aula, conversar con ellos, haciéndose el maestro su amigo, consultor y consejero, sacando así la escuela de los límites de sus paredes, para llevarla a todos los hogares, a todas las familias, a todos los centros, en obras prácticas, peri y post escolares, corolarios indispensables de complemento educacional.

La educación del pueblo constituye el problema fundamental por excelencia, resultante de la obra solidaria de la sociedad y del Estado. Por eso, Horacio Mann afirmaba que ha de prosperar más una escuela amparada por la cooperación vecinal que cien escuelas huérfanas del calor popular.

Y ya Sarmiento dijo: "Sólo el pueblo puede impulsar la educación". Así se llegará al prodigio de la verdadera democracia con el triunfo del régimen republicano, que según la clásica definición de Lincoln, es el gobierno del pueblo, por el pueblo y para el pueblo.

Por eso, el maestro debe completar su mi-

sión social tratando, por todos los medios persuasivos a su alcance, de acercar a los padres a la escuela, vinculando prácticamente ésta al hogar en forma eficaz, para los grandes intereses de la educación popular.

El maestro, punto de enlace.

El maestro ha de ser entonces el punto de enlace entre las dos fuerzas: hogar y escuela.

En tal sentido, la acción del maestro debe hacerse efectiva llevando a la conciencia de cada padre de familia el convencimiento de que cada ciudadano es parte de ese "todo" llamado pueblo, y que tiene la obligación moral de cooperar al bienestar y adelanto de la colectividad. Además, se exaltarán en el niño las más elevadas virtudes por la educación del sentimiento del deber social y de la responsabilidad en el desarrollo colectivo ha de educarse así al futuro ciudadano y probable padre de familia, para las actividades sociales de cooperación que a su turno han de tocarle realizar.

Las relaciones entre la escuela y el hogar han de tener, pues, en el maestro el más firme apoyo, tanto más sólido cuanto mejor sepa invocar al corazón del padre de familia, accesible siempre al llamado por el amor de los hijos.

Las asociaciones de padres.

La influencia que las asociaciones de vecinos, de padres y simpatizantes ejercen en el progreso de una escuela es decisiva. Orientadas y llevadas a la práctica las iniciativas de cada uno, puede llegarse a subsanar dificultades de todo orden, coadyuvando, no sólo a la acción del Estado en la asistencia que pueda prestar al niño mal abrigado o mal alimentado, sino que puede llegar hasta el hogar mismo, llevando el auxilio económico que sus fuerzas le permitan, en los casos comprobados de enfermedad o de miseria, contribuyendo a disminuir el tanto por ciento de niños que no alcanzan a completar el aprendizaje del ciclo primario por razones de imposibilidad

material, dotándolos de ropas y de los elementos de estudio necesarios.

La contribución que una Cooperadora puede prestar a la educación popular es inmensa. Desde la provisión del minúsculo cepillo de dientes hasta el más complicado elemento, todo lo puede dar; ello estriba en el celo que pongan en su cometido las personas que la constituyan y el interés que se tome la dirección de la escuela misma.

¡Qué decir de las ligas de niños, dentro de las propias escuelas y en el vecindario, tan simpáticas como eficaces! ¡Los niños que toman a su cargo el recorrido de los hogares para comprobar las necesidades de otros niños; los que visitan los comercios para acercarse al oído del dueño y corregir las faltas ortográficas de los carteles de anuncios e inscripciones! ¡Los Clubs de Niños Jardineros o de fines estéticos y morales!...

Y ¡cómo olvidar esa Liga Infantil de Templanza y la acción altamente altruísta de la Cruz Roja de la Juventud, institución de un alto valor educativo y de extensión internacional, que se propone la defensa de la salud de los niños por el desarrollo físico y la higiene y el fomento del sentimiento de solidaridad social por la correspondencia interescolar y por la acción!

Por la magnitud del hecho, se me ha de permitir al respecto un recuerdo que es para mí motivo de personal satisfacción y que evidencia el alto valor de la cooperación modesta de los niños en una grandiosa obra de bien. Se presentó al Consejo Supremo de la Cruz Roja de la Juventud la iniciativa de reconstruir con el aporte de los niños argentinos la escuela paraguaya de Villa Encarnación, reducida a escombros por la violencia de un ciclón. Realizadas las gestiones, se obtuvo de las autoridades oficiales la autorización para que los niños que lo desearan contribuyeran con una cuota mínima. ¡Hoy, señores, la escuela de Villa Encarnación, que se llama "Escuela de la Cruz Roja Argentina", es una hermosa realidad! Fué inaugurada hace poco y ocupa un espléndido edificio de tipo tropical, costeadas con cerca de 30.000 pesos m/n, aporte exclusivo de los niños argentinos. Vale decir

que el éxito no radica en los grandes aportes, sino en las pequeñas contribuciones sumadas y llevadas a la práctica en obras constructivas.

La obra de la cooperación no tiene límites. ¡Cómo olvidar esa "Casa del Niño" que fundara con tanto amor la educadora argentina D.^a Julia S. de Curto, verdadero nido infantil, donde los niños sin madre reciben el calor de un verdadero hogar!

Es, pues, necesario interesar a las fuerzas sociales, para que su aliento animador vigorice la obra de la escuela. No se concibe una escuela popular huérfana del calor auspicioso del vecindario. Cuando al Estado se agregue la ayuda social, habremos triunfado definitivamente, máxime si en todo el territorio de la República no queda un niño sin escuela ni un maestro sin vocación.

A medida que la cultura de los países se ha ido desarrollando, la acción del Estado ha sido substituída por las corporaciones y benefactores privados.

Analfabetismo.

¡El último censo escolar arroja un total de 500.000 niños analfabéticos!... Para no hablar sino con los números, más elocuentes que las palabras, he de decir que en el último año han sido inscriptos en la capital federal 242.378 niños, y en provincias y territorios, alrededor de 400.000, lo que evidencia la urgente necesidad de llevar una guerra sin cuartel contra el analfabetismo, fuente de la barbarie y de los desenfrenos, valla que se opone contra todo progreso. Es ello un peligro que los hombres de hoy debemos alejar con el esfuerzo perseverante de una voluntad inquebrantable puesta al servicio de los intereses de la patria.

Por eso, es grande la esperanza que el país tiene en la acción popular, especialmente en el interior de la República, donde son analfabéticos los hombres del campo, los gauchos, jornaleros y personal de servicio, que se suman a los extranjeros que desconocen el idioma nuestro.

La crisis económica por que atraviesa el mundo, y que adquiere caracteres alarmantes, el mal ejercicio de los derechos cívicos,

el atraso, la anarquía y otros mil problemas sociales se agravan con la ignorante condición del analfabeto, irresponsable e incapacitado para el consciente ejercicio de sus derechos cívicos.

Es, pues, de una importancia incalculable para el bien colectivo la acción de las asociaciones cooperadoras de vecinos, que aportan su contribución y su auspicio moral a la lucha contra este pavoroso problema del analfabetismo.

Hipoalimentación.

¡Cuán grande la eficacia de la cooperación escolar de las asociaciones en los casos, por desgracia demasiado frecuentes, de hipoalimentación! Niños precariamente alimentados, que por insuficiencia orgánica no rinden la necesaria suficiencia mental! ¡Niños que dormitan en clase, desatienden o no asimilan los conocimientos! ¡Niños débiles, de talla escasa!...

En estadísticas realizadas al respecto, se ha establecido en Alemania, durante la guerra, que los niños crecieron en cuatro años lo que debieron crecer en uno... Y llegóse a la conclusión de que el niño pobre crecía poco; el de clase media, un poco más, y el pudiente, más aún. ¡La talla media del rico era mayor!...

Y esto es de suma importancia, porque el vigor físico del niño es como una dinamo generador de la voluntad. Y Rousseau así lo sostiene, cuando dice: "en el cuerpo sano, la voluntad manda; en el enfermo, la voluntad obedece." Y como en el aprendizaje todo es prodigio de voluntad, el educador ha de fomentarla en primer término.

He ahí la oportunidad de ese vaso de leche, de ese panecillo que la cooperadora brinda al niño en el recreo.

Con cuánta razón el Dr. Jenaro Sisto nos llamaba la atención sobre los problemas de la mala alimentación del niño escolar!

Son elocuentes las cifras de las encuestas realizadas en diversas oportunidades por el Cuerpo Médico Escolar, demostrativas de las condiciones precarias de alimentación en que concurren los niños a la escuela: en el turno de la mañana, muchos sin

desayunarse, ¡y quizás sin haber cenado la noche anterior!...y en el turno de la tarde, especialmente los niños que trabajan, para quienes muchas veces no se tiende el humilde mantel de mediodía...

No es posible, en estas condiciones, que el niño dé en clase el rendimiento escolar que es presumible exigir, a pesar de los mejores métodos de enseñanza y la mejor voluntad del maestro.

De ahí que el actual Consejo Nacional de Educación, en plena comprensión del problema, haya dispuesto la fundación de los comedores escolares.

Ausentismo escolar.

Diversas razones son las que elevan el tanto por ciento de inasistencia escolar, las que podríamos concretar en las de orden sanitario, de orden económico, de orden social y de orden meteorológico. Pero la asistencia permanente al niño pobre, en lo que a su alimentación y abrigo concierne, bien podría evitar más de una enfermedad, acaso adquirida en la misma escuela, donde los niños permanecen mal abrigados y sin calefacción.

La camiseta gruesa o la tricota de lana, las medias, los zapatos, la bufanda, son elementos de defensa que las asociaciones de vecinos pueden poner en manos de los niños en su momento oportuno.

Y en este sentido, los directores y maestros deben vigilar con amor, observando a los niños que sufren el frío. No basta aconsejarles. Hay que ser prácticos e ir a extirpar el mal allí, en su origen.

¡Ah, es preciso haber asistido a casos de miseria real para comprender el sacrificio que importa a veces para muchos padres mandar a sus hijos a la escuela, cuando el jornal es escaso y la prole numerosa!...

Muchos padres de familia, que no cuentan con recursos suficientes, tienen que infringir las disposiciones legales, ocultando la vergüenza de mostrar a sus niños harapientos... ¡mientras a las horas reglamentarias contemplan ir o venir a los hijos de sus vecinos, llenos de elgría comunicativa, relatando las incidencias escolares, y siendo

portadores, ¡cuántas veces!, de la "boleta de inasistencia", donde ha de justificarse la falta a clase!...

El mismo acceso a la escuelita suburbana, difundida entre chozas miserables, en calles sin pavimentar, como las que hemos visitado en estos días de mal tiempo con el Presidente y demás miembros del H. Consejo, podrían facilitarse si las Cooperadoras diligenciaran ante las autoridades comunales el arreglo de aceras y alcantarillas.

Material de enseñanza.

Largo sería enumerar, además de los casos de hipoalimentación, de ausentismo escolar, provisión de ropa, calzado y útiles, los innumerable motivos que una asociación cooperadora tiene en la escuela pública para ejercitar sus generosos propósitos.

En lo que a material de enseñanza respecta, ¡cuánto puede contribuir al éxito de la misma, proporcionando al maestro elementos de investigación científica o de experimentación!... la lupa, los pequeños accesorios para la enseñanza de la física y la química, tubos de ensayo, retortas, alambiques, filtros, campanas de vidrio, y hasta un microscopio, tan útil en la enseñanza de anatomía, fisiología e higiene; la adquisición de animales comunes para su estudio sobre el ser vivo; la dotación de plantas, piscinas, jaulas con pájaros, y todo elemento de vida, llevando la naturaleza palpitante a la escuela para que el niño aprenda en ella a sentirla y a amarla, en ambiente de aire, de sol, de optimismo y de alegría, de salud y de compañerismo.

El esfuerzo de la Cooperativa se dirigirá a dotar a la escuela de todo ese material, que podrá cambiar el espíritu y la forma del trabajo escolar, haciéndolo más dinámico y práctico... la linterna de proyecciones, la máquina cinematográfica con sus accesorios, la dotación de gabinetes de física y química, láminas para la mejor comprensión de las ciencias, colecciones industriales y de productos naturales, la máquina para fotografías, la creación y el funcionamiento de una biblioteca escolar, gestionando de autores, casas editoras y de particulares la dona-

ción de libros; la organización de talleres de trabajo manual, la instalación y dotación de pequeñas granjas en las escuelitas rurales, todo aquello que puede significar un elemento de labor, para que la enseñanza activa y experimental sea más fecunda y más aprovechable.

La provisión de juguetes a los más pequeños, el alquiler de películas científicas y cómicas para proyectar en la misma escuela; la organización de excursiones a talleres, fábricas, museos y exposiciones; la visita a diversos establecimientos, la concurrencia a una función de circo, todo puede ser motivo de cooperación eficaz cuando una orientación y un empeño constante mueve a esos organismos de padres de familia, interesados por los propios maestros en beneficio de la cultura del futuro ciudadano.

La gestión ante las autoridades o particulares para la cesión de terrenos baldíos que, cercados y puestos en condiciones, constituyen verdaderos anexos de las escuelas para la ejercitación física, y campos de juego para los días festivos, substrayendo así a los niños de la calle, donde les amenazan serios peligros. En estos mismos sitios podrían realizarse actos recreativos y de cultura física, actos patrióticos en las fechas conmemorativas, donde tendrían acceso todos los niños, padres, vecinos y simpatizantes del vecindario.

La provisión de todo elemento de eficacia en la labor escolar, como pianos, grados para la colocación de alumnos en la ejecución de coros, pequeño escenario para los actos escolares, la provisión de un aparato de radiotelefonía, de una ortofónica, donde los niños pudieran educar el gusto por la buena música, y al propenderse así a la educación estética, ilustrarse sobre músicos célebres y sus obras geniales. No ha de faltar, desde luego, un disco con el grabado del Himno argentino, como asimismo los de las principales marchas patrióticas, que en cualquier momento, aún en ausencia de la profesora de música, podría ser un poderoso auxiliar en la realización de actos conmemorativos, como la provisión de otro elemento para la enseñanza activa, dentro del actual concepto dinámico funcional de la

educación moderna, que habrá de contribuir a la mayor eficacia de la escuela popular.

No se constituyen Cooperadoras escolares en nuestras escuelas con el objeto de arbitrar recursos, formar un capital, a veces considerable, para que éste duerma, acumulando intereses en los bancos. No. Su acción ha de hacerse sentir en forma tuteladora en todas las actividades de la escuela. No es todo cuestión de dinero: hay muchos aspectos de la cooperación que sólo reclaman diligencia y preocupación por los sagrados intereses de la infancia.

Acción social y educativa.

Y siendo la escuela "la casa de los niños", ¡cuan grato podrá ser para éstos asistir en su propia casa a la realización de actos recreativos y culturales, a los cuales podrán concurrir, además, sus familiares! Actos simpáticos, organizados por las asociaciones cooperadoras de vecinos, y que por su índole han de ser un exponente de buen gusto y de cultura.

Los días domingos y feriados, fuera de las horas de clase, la escuela puede seguir, mediante esta acción social, siendo escuela, pero escuela de puertas abiertas: conferencias, lecturas infantiles, narraciones morales e instructivas, declamación, canto, bailes nacionales, cinematógrafo escolar, rondas y juegos infantiles en los patios, y mil otros motivos han de hacer de la escuela, en cada barrio, un lugar de atracción adonde irá el niño espontáneamente, sustrayéndolo así del encierro de la vivienda, de los peligros de la calle, a la sugestión del mal ejemplo, a la holganza, para someterlo, en cambio, a una vida agradable y culta en una libertad vigilada con amor, dentro de las normas de la corrección y del respeto, llevando una guerra sin cuartel al vicio, al bacilo, al tabaco y al alcohol.

Todo esto es acercarnos al triunfo del sistema preventivo y hacer de la escuela el centro de interés de niños, maestros, padres y vecindario, vale decir, del pueblo mismo.

Bibliotecas.

Y en este desfile de motivos que una asociación cooperadora escolar puede hallar

para realizar su acción cultural, no puede dejarse de citar la importancia que para una escuela o para un vecindario tiene el funcionamiento de una biblioteca popular, con su ciclo anual de conferencias de divulgación científica, industrial, artística y patriótica.

He ahí la síntesis. Todo vecindario, cada escuela, debe tener su biblioteca, especialmente para niños y obreros.

A tal fin, las asociaciones cooperadoras deben propender a su creación y sostenimiento, arbitrando por todos los medios, sea por donación de autores, editores, personas pudientes, de los maestros y aun de los mismos niños, libros útiles y sanos, donde el niño hallará mil motivos de esparcimiento y de ilustración.

La acción de las Cooperadoras en la educación de los adultos.

¡Y qué no podría decirse de la acción inmensa y redentora de la escuela que abre sus puertas y enciende sus luces para dar en sus aulas una enseñanza elemental a los obreros y trabajadores, argentinos y extranjeros, de todos los credos y de todas las patrias, que a ella concurren espontáneamente!

Los cursos de extensión universitaria, las disertaciones sobre problemas de actualidad e ilustrativos y mil otros motivos que llevan a la mente del que no sabe la convicción profunda de que es necesario aspirar a algo más que a lo deparado por el destino.

¡Bello gesto el del hombre consciente de sus derechos y obligaciones, que deja momentáneamente sus herramientas de labor para asistir a un curso de los miles que sostiene la acción popular!

¡Y qué decir de aquel albañil, carpintero, mecánico, que van a vivir de viejas horas felices de un banco escolar, del que no les fué dado disfrutar en los lejanos días de la infancia!...

Cursos nocturnos.—Enseñanza post escolar.

La fundación de centros de enseñanza post escolar, vespertinos y nocturnos, que pongan al alcance de los obreros y obreras la aptitud indispensable que les facilite la acción social de las instituciones.

Completar e integrar la enseñanza de la clase obrera, adaptándola al medio es realmente interpretar las necesidades urgentes de la sociedad.

Pero estas instituciones han de ser, además de culturales, de una acción nacionalista y social. Han de ser animadas por un soplo renovador, coordinando los esfuerzos, y han de desenvolver su acción dentro de un franco espíritu de solidaridad, tendiendo en todas sus manifestaciones, más que a nutrir cerebros de conocimientos, a forjar conductas y afirmar la conciencia en el carácter íntegro, proclamando la verdad y la justicia como únicos instrumentos de armonía social.

Han de facilitar el desenvolvimiento del individuo en la colmena social, dando la fórmula de una posible felicidad en el trazado de una vida honrada, con el minimum de esfuerzo; ya que vivimos el siglo de la síntesis, de la expresión gráfica, en que la verdadera elocuencia está en los hechos y no en las palabras.

La mayor eficacia de la acción cooperadora.

Se cuentan por cientos en la capital federal las asociaciones cooperadoras de padres de familia, que sumadas a las del interior del país, constituyen toda una fuerza poderosa en bien de la cultura nacional. Contadas con las escuelas que no han constituido aún su asociación de padres. Todas ellas cuentan con estatutos, con capitales administrados por las Comisiones Directivas y realzan su acción dentro de los medios de que disponen.

Pero es dado ver con frecuencia que la acción de las asociaciones cooperadoras de padres se limitan casi exclusivamente al sostenimiento de la "Copa de Leche" o "Miga de Pan", y, en el mejor de los casos, al reparto, una vez por año, de ropa y calzado.

Salvo honrosísimas excepciones, no realizan la acción cultural que reclaman los sagrados intereses de la escuela popular.

Es, pues, urgente que las asociaciones de padres, cooperadoras de la educación, practiquen una acción conjunta, cuya mayor

eficacia radicaré en la ayuda moral y material que ha prestar a la acción oficial del Estado, cumpliéndose así la letra y el espíritu del inciso 4.º del artículo 42 de la ley 1.420 de Educación Común, cuando establece que: "corresponde al Consejo Escolar de Distrito promover, por los medios que crea conveniente, la fundación de Sociedades Cooperativas de la Educación y de las bibliotecas populares de distrito."

Federación de Sociedades Populares de la Educación.

Ha llegado, pues, la hora de que las energías dispersas, sumándose a un propósito generoso de bien común y de solidaridad nacional, constituyan una fuerza poderosa, que, con su acción bien organizada, lleven a cabo la resolución de los graves problemas sociales que sucintamente hemos enunciado.

El problema del analfabetismo, la protección del niño, la acción cultural para obreros y adultos, y tantos otros asuntos, deben ser encarados con elevado criterio y con perseverante empeño.

La Federación de Sociedades Populares de la Educación, donde debieran estar representadas todas las Cooperadoras del país, conservando su autonomía y mandato independientemente, podrán deliberar en su seno respecto a los delicados problemas de la educación, sugerir a las autoridades y realizar, por su cuenta, una verdadera cruzada patriótica de cultura y de bien.

Ya constituida esta Federación bajo los mejores auspicios y con la dignísima presidencia del prestigioso educador argentino D. José J. Berrutti, a quien acompaña inteligentemente un grupo de personas calificadas en el gobierno de la Junta Central, a la que secundan numerosas Comisiones internas y que cuenta con su publicación oficial—, y a la que se han adherido numerosas e importantes Asociaciones Populares de Educación y Cooperadoras—, está empeñada, en forma que compromete el agradecimiento de las autoridades oficiales de la enseñanza pública, en una campaña realmente grandiosa en pro de los actuales problemas educacionales.

Al estudiar las declaraciones hechas por la Federaciones de Sociedades Populares, con tan inteligente acierto como clara visión del porvenir, no puede menos que pensarse en que el más franco éxito ha de coronar sus esfuerzos por los principios que lo fundamentan y por la trascendencia que ellos tienen en el porvenir de la nación.

Solidaridad humana.

Trabajemos con ahinco y sin desmayos, cultívese en lo íntimo de la conciencia el sentido de la responsabilidad y afrontemos, sin claudicar jamás, todos los obstáculos que se crucen en el áspero camino. Nuestros hijos, y los hijos de nuestros hijos, han de recoger la cosecha por nosotros preparada, y compensarán nuestro esfuerzo siendo mejores que nosotros mismos. La ley del perfeccionamiento regirá las conquistas del progreso, y nuestra patria se hará cada día más grande, más rica y más hospitalaria, por una mutua comprensión de sus habitantes en los ideales de la civilización, que inspiren los destinos de los pueblos en el apoyo recíproco, confundidas sus palpitaciones fraternales de las ambiciones honrosas de un acercamiento espiritual que ponga fin a los egoísmos insanos y afiance los vínculos de la solidaridad humana.

HUMANISMO Y ENSEÑANZA LINGÜÍSTICA

por M. H. Marty.

Humanismo: cultura *de* lo que en nosotros es propiamente humano, en el plano más alto, en lo esencial; y cultura, *por* lo que los hombres nos proporcionaron de ese mismo elemento humano.

El humanismo así comprendido es singularmente más restringido que la cultura. En extensión, al menos. El hombre culto puede recurrir, para extender su visión, al espectáculo del mundo natural. Para ser humanista, deberá extraer de él lo que corresponde al hombre esencial.

El mundo humano es su horizonte, en él, alrededor de él. El mundo actual, destello del

presente y flecha aguda de lo real, espacio iluminado cada día más crudamente, más ampliamente. Y también, y sobre todo, el mundo pasado, que sólo la ignorancia considera muerto, aluviones de pensamientos, de experiencias, de conformismos, de liberaciones, de conductas innumerables; unos diez mil años registrados y las conmociones de una herencia cien veces más larga quizá.

Lo humano contemporáneo, con sus ángulos de división inéditos, por más que se diga, como trazados por coincidencias y de líneas sobre planos infinitos, a velocidades y con ritmos irregulares, es elemento indeleble de un humanismo integral.

Pero también es un elemento móvil en su riqueza y su renovación. En el fondo del adorno, ciertamente mudable y siempre aumentado y ensanchado, permanece lo humano estabilizado, detenido, captado, decantado, empobrecido acaso, pero clarificado, tal como lo encierran los libros, las artes plásticas y las armonías.

Las lavas enfriadas de los antiguos hervideros son de dondequiera que el hombre esencial se ha expresado, no de la Polinesia ni de Laponia, sino de Roma y de Grecia (de Creta y Assúr, acaso, pero no sabemos), y de Francia, de Italia, de Inglaterra, de Alemania, de España, de China y de la India también, exigiendo, para ser comprendido, el conocimiento siempre más profundo de los otros en el sentido del pasado, de los orígenes explicativos.

* * *

Aprender una lengua, conocerla prácticamente, es decir, hablar o escribir para comprender y para ser comprendido, no es una realización humanista.

Pero una lengua es *instrumento* de humanista, para establecer un contacto de pensamiento con los elementos humanos, esenciales) que la utilizan o que la han utilizado. No hay diferencia en esto entre las lenguas llamadas muertas y las lenguas hoy vivas. Para el erudito del Renacimiento, el latín, era, sin duda, en una gran parte, instrumento de comunicación, por consiguiente, lengua viva; único vehículo, o caso único, de

pensamiento vivo, por lo menos. El humanista fué entonces tanto un descubridor como un conservador.

Inversamente, el inglés de Chaucer, de Shakespeare mismo, ¿no es una lengua muerta para el viejo discípulo de Berlitz o de Linguáfono, para el inglés medio?...

Bareras y clasificaciones demasiado fáciles. Analicemos.

La enseñanza elemental de una lengua no es elemento de cultura más que accidentalmente y tan sólo por un acto de fe y de sumisión ante la enseñanza magistral. Ciertamente, la etimología, las particularidades morfológicas y sintácticas arrojan brillante luz sobre humanas profundidades de pensamientos, de asociaciones, de sentimientos...; pero es un humanismo de segunda mano, una riqueza de enciclopedia, un aderezo manual.

La escuela puede— o podría, con otros procedimientos y otros directores—, enseñar efectivamente una lengua, antigua o moderna, a un niño de 12 y 17 años. Si no lo hace, es que hace mal lo que se espera de ella, o que tiene otras preocupaciones, o que amplía demasiado su clientela.

Yo digo enseñar una lengua; esto quiere decir, repitámoslo, hablarla (y esto no es lo esencial), sobre todo leerla corrientemente, escribirla correctamente. Operación preliminar, que tan sólo permite el contacto verdadero con las obras, la asimilación del pensamiento, las comparaciones con la lengua nativa, la apreciación de los matices...

Esta apreciación preliminar, ¿se hace en nuestras clases de griego y de latín? No. Demasiado lo sabemos y nos resignamos a ello demasiado fácilmente. Dejando aparte raras excepciones, las clases heterogéneas y monstruosamente atiborradas de nuestra escuela, no producen alumnos sabiendo griego y latín. Esos alumnos pueden encontrar en el estudio de esas lenguas elementos de cultura y de humanismo, pero esparcidos y velados. No saben la lengua y traducen penosamente algunas frases, sin ser capaces de leer diez líneas corrientemente. La belleza o la ciencia griegas y la fuerza romana las ven poco en esos textos incomprensibles; la disposición de la frase la perciben mucho

mejor en Bossuet; la poesía, la delicadeza, la dialéctica que recubren esos vocablos poco conocidos. Seamos sinceros: lo que ven de la antigüedad es lo que su maestro les presenta o lo que las traducciones que se les hace leer—demasiado pocas y demasiado raramente—les muestran. Gracias a la palabra de los maestros que, ellos sí, deben recurrir a las fuentes mismas, la enseñanza de las lenguas muertas conserva, a pesar de todo, un real valor.

Me apresuro a decir que todo esto se aplica igualmente a las lenguas extranjeras vivas. La inmensa mayoría de nuestros bachilleres no sabe ni el alemán ni el inglés. Todos los profesores de lenguas de los liceos y colegios lo dicen.

Esta preparación al humanismo por las lenguas—muertas o vivas—, ¿es inútil y estéril?

No, si ha de ser continuada y completada.

¿Es ese el caso? ¿Puede serlo?

Para las leguas muertas, exclusivamente para los candidatos a las licenciaturas literarias... para qué minoría, por consiguiente.

Se nos dice: el griego es necesario al médico futuro; el latín es indispensable al futuro jurista. Sea; yo reconozco de buena gana que les es útil. Pero lo útil, ¿es medida del humanismo?

Y planteada la cuestión, ¿el griego es necesario al médico que practica? ¿El latín es necesario al jurista en el ejercicio?... Cualquiera que sea su profesión, ¿el hombre moderno se cultivará por el contacto directo con los autores del pasado? Evidentemente, no. La antigüedad será indispensable a la cultura humana, pero, ¿qué antigüedad? ¿La que haya encontrado en los textos originales, o bien la que le hayan hecho apreciar las traducciones, los comentarios, las representaciones en lengua vulgar, los monumentos, los trabajos de erudición o también la observación de las sociedades no desarrolladas de la hoya mediterránea? Hacer la pregunta es dar la respuesta. El hombre moderno, a quien la antigüedad es esencial, no la encontrará en los autores antiguos que no puede leer directamente. La pediría a los eruditos, quienes deberán poseer

a fondo las lenguas muertas. ¿Que conclusiones se sacarán de esto para la enseñanza secundaria? La respuesta no es de este lugar. Me contentaré con decir que la veo resueltamente revolucionaria y realista y que no me hago ninguna ilusión sobre la incapacidad radical de nuestra Instrucción Pública para proporcionarla.

Retengamos solamente que dar la enseñanza del griego y del latín *uniformemente* a los futuros profesores y a todos los demás, no es ya posible por muchas razones, y que se puede preguntar si no sería tiempo de hacer las distinciones necesarias, bajo pena de ser destruído por la mediocridad de un proletariado intelectual cuyo espíritu es la única cosa que no se afina en los bancos de los liceos. Ha llegado el momento de revisar toda la cuestión y saber lo que las lenguas pueden proporcionar en una enseñanza secundaria que sepa a donde va; los métodos se derivarán de esto.

El problema no se plantea del mismo modo para las lenguas vivas. Se podría enseñar efectivamente, de una manera suficiente el alemán, el inglés, el español y el italiano de los 11 a los 16 años. ¿Cómo? Por métodos más rápidos, desprovistos de rutinas; por horarios generales diferentemente concebidos, resueltamente orientados hacia esta concentración de los asuntos que preconizan personas enteradas, por la división de las clases en secciones de fuerza homogénea, por un empleo todo lo amplio posible de residencia en el Extranjero, que, sin ser accesible a todos, pudiera no estar reservado solamente a los jóvenes con fortuna.

Es decir, que la enseñanza de las lenguas vivas podía en sus dos o tres últimos años, ser llevada bastante lejos, en una gran porción de alumnos, para convertirse en un elemento muy apreciable de cultura general. No basta sobrepasar el plano de portero de hotel, a lo que algunos espíritus, formados, sin embargo, en el discernimiento por el estudio de las letras antiguas, quisieran limitar la ambición de los maestros de lenguas modernas.

En dos años, a la edad que Rollin y los educadores de los tiempos pasados reservaban

a lo que precisamente llamaban las Humanidades, los alumnos de la enseñanza secundaria podrían estudiar una literatura extranjera de manera casi tan completa como la literatura francesa; podían, en todo caso, leer, comprender y gustar sus obras maestras, y encontrarían en ellas innumerables puntos de comparación de gran poder formador. Tendrían un contacto real con una civilización diferente de la suya y verían bajo otro aspecto los grandes problemas que se plantean a sus contemporáneos.

Y después continuarán utilizando esta lengua, porque tendrán necesidad de ella. Al lado de los servicios que les preste en su profesión, les permitirá continuar el estudio de sus pensadores, de sus escritores. Todo está traducido, me diréis. ¡No! Hay grandes libros que no están traducidos, y acaso sean los más representativos del pensamiento extranjero contemporáneo.

Inglaterra, del Decano Inge, de Saint Paul, ¿está traducida? No conocemos de la novela extranjera sino lo que los editores franceses quieren darnos a conocer. Se publican actualmente muchas traducciones del inglés al francés; yo os aseguro que no dan más que una idea muy incompleta de lo que es la novela inglesa de hoy. La poesía moderna no se traduce casi nunca. ¿Es traducible? Entre los espectáculos cómicos que nos ofrece el mundo, hay pocos tan regocijantes como un curso de literatura extranjera redactado por un crítico que ignora la lengua del país cuya evolución literaria pretende describir.

Las literaturas antiguas están completamente traducidas. Las literaturas modernas no lo están, ni pueden estarlo. Hay éxitos admirables de traducción; pero ha sido preciso preparar cuarenta años, antes de conseguir una versión francesa legible de las más grande novelas de Meredith... Y si queremos leer algunas grandes obras del pasado: la *Religio Medici*, de Browne; *Pilgrim's Progress*, de Buyan; todo el teatro de Marlowe; casi todo el de Ben Johnson; el diario de Pepys y el de Boswell, ¿dónde están las traducciones soportables? Dickens entero está mal traducido; Georges Eliot también. En cuanto a Shakespeare, sólo ahora

empezamos a tener buenas traducciones y lo mismo ocurre en las demás literaturas extranjeras.

Por lo tanto, enuncio las siguientes proposiciones:

1. Las lenguas antiguas no son sabidas y no pueden ser sabidas por los alumnos de nuestra enseñanza secundaria.

2. Las lenguas no son sabidas, pero pueden serlo.

3. El hombre moderno, una vez salido del liceo, no continúa su cultura por el contacto de los textos antiguos.

4. El hombre moderno, una vez salido del liceo, podrá encontrar ricos elementos de cultura, así como de formación, en los textos extranjeros.

Pero hay otra cosa, se podrá decir.

El estudio mismo de una lengua antigua es elemento de cultura. El alumno no sabrá latín, sea; pero habrá visto y comprendido la estructura de la frase después de la formación del vocabulario, habrá ejercitado su espíritu para traducir exactamente, correctamente y con elegancia. Ya conocéis la copla. Se canta con diferentes aires.

Esto provoca también dos cuestiones:

1. ¿Es esto humanismo? ¿Verdaderamente? ¿Para todos los alumnos?... ¿Para la mayoría?... Yo no me atrevo a responder; pero consultemos, si queréis, las versiones latinas de una clase de primero, sacada a la suerte, en los liceos de Francia.

2. ¿Por qué derecho divino o humano los vocabularios, las morfologías, las sintaxis antiguas tienen por sí solas esas virtudes eminentes? El Padre Buffier, S. J., en el prefacio de la gramática francesa que publicó en 1723, afirma que la sintaxis de nuestra lengua se parece mucho más a la alemana que a la latina, y que una lengua viva, el alemán, por ejemplo, puede muy bien reemplazar al latín en el programa de estudios. ¿No es nada traducir un texto de Goethe o de Sudermann? ¿No es nada esta confrontación del doble vocabulario de la lengua inglesa y el espectáculo de sus variaciones y sus coordinaciones? ¿No es nada tampoco—y vuelvo a insistir en ello, luchar a brazo partido, para traducirla, con palabras sobre las cuales se ven hombres y cosas vi-

vas cuya trasposición, sin embargo, a nuestra lengua no llega a hacerse sino al cabo de grandes esfuerzos? Este es un hermoso trabajo, honrado, preciso, exacto, incompatible con el poco más o menos, y con la negligencia. ¿No es esto nada? Pues es, sencillamente, lo que hacía Amyot. Eso es obra del humanismo, mientras ponen (en francés—; como se dice!—, a fuerza de diccionarios voluminosos, 16 líneas de latín en tres horas, y habiéndolo hecho, dícese: con tres contrasentidos, tendré la nota media y no estar seguro nunca de no tener 5, ó 6, ó 10 (contra-sentidos, sin hablar de los sin-sentidos), esto es, gimnasia de brazos (a causa del diccionario), es útil, higiénico y moralizador, lo que queráis, pero no es humanismo. Vale más jugar al ajedrez y dedicarse a las matemáticas, si se quiere ejercitar el espíritu. Y hasta jugar a las palabras cruzadas.

En suma, el argumento puede retorcerse. Una lengua, cualquiera que sea, dará una formación humana en la medida en que sea comprendida.

Rompamos la cáscara. Dejemos de ser gramáticos para ser más humanistas.

Y al hecho. El humanismo, ¿Puede edificarse sobre lo que está muerto? De Grecia y de Roma el pensamiento y el arte viven. ¿Dónde? En los textos comprensibles a donde han pasado la gracia, la belleza y la fuerza de esos tiempos antiguos. Esos textos están traducidos, ya lo hemos visto. Esos textos, añadiremos, ¿son solamente griegos y latinos? El pensamiento antiguo, ¿no ha inspirado muchas páginas modernas? Analicemos las representaciones que nos formamos del mundo antiguo. ¿Cuál es la parte que se debe a los autores antiguos? De todo el maremágnum que llena nuestra imaginación, ¿qué parte no ha sido proporcionada por los modernos? Corneille, Racine, Fénelon, Volney, Chénier, Chateaubriand, Leconte de Lisle, Flaubert, Anatole France, para no citar sino algunos, han llenado nuestro horizonte... Por Montaigne es por quien hemos comprendido mejor, con frecuencia, el pensamiento antiguo...

La sustancia de Grecia y Roma ha pasado a los modernos y, en particular, a los

grandes autores clásicos franceses. ¿La buscamos bastante aquí? ¿Nos damos cuenta de que, a pesar de todas sus insuficiencias y de sus malquerencias, es ahí donde nuestros alumnos encuentran verdaderamente la lección de Atenas, de Esparta y de Roma? Tito Livio vivía a través de Corneille, y Tácito, a través de Racine, como los comentarios de César hablan a aquéllos de nuestros alumnos que llevamos a Bibracte y a las alturas de Alise Sainte Reine. ¿Me diréis que para comprender a Fedro es indispensable saber griego, o el latín para comprender el sitio de Alesia? Vuelvo atrás y digo de nuevo: no lo saben, en efecto. Mascullar "los paradigmas de "polis" y de "deikmi" o la regla de es... ut... no es esencial a la comprensión de las obras maestras y de las grandes acciones de la antigüedad, o de las que ésta inspira.

Los maestros que enseñan el francés y la historia deben estar bien nutridos de letras antiguas, más aún de lo que lo están. A ellos es a quienes corresponde extraer las nociones lingüísticas, etimológicas y demás, que son necesarias a sus alumnos.

En el estado actual de nuestros conocimientos y de nuestra enseñanza, si se puede dudar del valor humanista de las lenguas muertas para los alumnos, no se puede dudar de su necesidad para la formación de los maestros. Griego y latín para todos los licenciados en letras, sí, ciertamente.

Yo considero a los maestros de lenguas modernas capaces de dar una enseñanza humanista, pero a condición de que hayan bebido en las fuentes de letras antiguas. En este punto no comparto, en absoluto, la opinión de la Asociación de Profesores de lenguas vivas, la cual, por otra parte, es un organismo de defensa profesional y que no es superior en cuanto a competencia más que el Parlamento, cuando se trata de humanismo.

¡Médicos sin griego, evidentemente; médicos sin lenguas vivas, peligrosos!

Licenciatura en Letras sin griego, peligro muy grande. Obligan a los licenciados en lenguas vivas a aprender cuatro lenguas modernas... ¡horror!, dirán algunos. Pero, ¿por qué no? Hay otros oficios y otras vocaciones.

Las humanidades modernas pueden no comprender el griego y el latín en su programa secundario; no pueden, so pena de no existir, eliminarlos de la formación de sus maestros y de la enseñanza literaria superior. ¿Qué concluir de esto? Que la investigación de lo humano, que el perfeccionamiento por lo humano no pueden hacerse hoy *como* ayer. Una enseñanza fundada en el griego y el latín, dejando a las ciencias una parte muy reducida, ignorando las lenguas modernas, ha constituido en otro tiempo y podría constituir todavía, un hermoso prefacio al humanismo. Pero esta enseñanza comparte con la cabalgadura de Rolando el único defecto irremediable: que está muerta y no podemos resucitarla.

Podemos únicamente restablecerla, en un cierto momento de sus estudios, para los maestros de juventud. Pero entonces, hagámoslo resueltamente.

En cuanto a los otros, a todos los que no han de ser profesores (o fortunatos...) examinemos valerosamente si la enseñanza kaleidoscópica, y famosamente enciclopédica que se les da, comporta una posibilidad de humanismo verdadero.

¿No valdría más recogernos y concentrarnos sobre las últimas posiciones? Es posible que la barbarie nos sumerja muy pronto; pero debemos resistirla hasta el fin. No lo haremos sino edificando, al lado de la sólida enseñanza científica indispensable, una enseñanza literaria accesible, posible, coordinada, viva, dando al niño y al joven lo que puede asimilar de la herencia del pasado, unido a las explicaciones del mundo actual.

Acaso grandes trastornos de orden político nos permitan ver esta transformación que puede revestir muchas formas. La Edad Media, a la que vuelve una Europa desequilibrada, será, acaso, seguida de un Renacimiento; el día de su advenimiento, se percibirá acaso que humanismo, una vez más, quiere decir espíritu y ansia de investigación, de descubrimiento, de examen, de audacia, de ligadura con el pasado y con el exterior y no repliegue sobre sí mismo, sofisticada y rutina. Y se comprenderá que el capítulo de la enseñanza del griego y del latín en la enseñanza secundaria no es más que una

pequeña, muy pequeña, parte de una cuestión mucho más vasta, cuya solución no está ligada a su permanencia o a su desaparición.

ENCICLOPEDIA

ESTÉTICA CON ESPECIAL APLICACION A LAS BELLAS ARTES (1)

por D. Francisco Giner.

(Continuación)

LECCIÓN 2.^a

Carácter de la Ciencia estética.

Desde Hegel no se ha hecho sino ampliar y rectificar el concepto de la Estética, que ha seguido la dirección impresa por él a esta ciencia; siendo hoy reconocida unánimemente como ciencia de la Belleza, pues aun aquellos que insisten en definirla como ciencia del Arte, sea por atenerse a la concepción hegeliana, sea por la afirmación de que es imposible conocer la belleza en general, o por la de que la belleza no artística debe estudiarse en otras ciencias, verbigracia, en la Psicología (Spencer, Herbart, Wundt), todos ellos contradicen de hecho sus opiniones teóricas.

Pero el problema de la belleza, ¿qué carácter tiene? Si consultamos tan sólo a la observación y sentido común culto, y no a teorías preconcebidas, veremos que este problema se nos presenta en la vida ordinaria como un eco despertado en nuestro pensamiento, por lo que podría llamarse “el fenómeno estético” (un paisaje natural, una estatua, una poesía, un sentimiento, etc.), al cual atendemos: 1.º, para darnos cuenta de sus elementos peculiares, que en él nos interesan, y por los cuales lo distinguimos de otras manifestaciones y modificaciones estéticas también (problema *individual*); 2.º, para juzgar su valor en sus pormenores, como más o menos bello (problema *crítico*); 3.º, para investigar las razones en que podríamos fundar este juicio, que sin ellas

aparece como irracional y caprichoso (problema *general o filosófico*).—El pensamiento no puede ni disminuir ni aumentar estos problemas, que se aplican, así a lo máximo como a lo mínimo; y que, cuando se plantean y procuran resolver con ciertas condiciones que garantizan la verdad de cada solución, revisten carácter científico y engendran tres ciencias particulares contenidas en la Estética. La *Historia* de las manifestaciones estéticas que en los diversos órdenes se han ofrecido u ofrecen al presente a la contemplación del hombre (ora se trate, v. gr., de un espectáculo de la Naturaleza, de un monumento artístico, de un hecho de la vida de un pueblo, etc.) describe esas manifestaciones, las caracteriza y define, inquiere sus causas de todas clases y las enlaza entre sí en serie temporal; su parte más construída hasta hoy es la relativa a las llamadas “bellas artes”.—La *Filosofía* de lo bello indaga la naturaleza, caracteres, leyes permanentes y demás, de toda manifestación estética individual, sin distinción de tiempos ni circunstancias, y constituye la más perfecta antítesis de la anterior esfera.—La *Estética crítica* (una de las dos partes—la casi considerada hasta ahora—en que se divide la Estética filosófico-histórica) juzga las manifestaciones individuales, refiriendo, v. gr., los caracteres de una obra dada a los principios generales que determinan las condiciones a que, según su índole, género, fin, tiempo y demás circunstancias individuales, debe satisfacer.

¿Se admiten estas tres partes hoy por todos los cultivadores de la Estética? Si atendemos a lo que realmente y de hecho piensan, puede afirmarse con toda seguridad que sí.

Para Hegel, la *Historia del Arte* (a que reduce toda la de la belleza) no expresa sino la serie de los grados que necesariamente ha tenido que recorrer el espíritu en su manifestación, por ley indeclinable de su naturaleza: de donde el problema histórico en la Estética, como en todo (según el principio de la doctrina hegeliana), se convierte en filosófico: planteándose y resolviéndose

(1) Véase el número 874 del BOLETÍN.

en el dominio de la idea pura (*a priori*). Mas, de todos modos, la evolución del arte y la crítica de sus obras entra de una manera esencial, no por vía de nueva aplicación y de ejemplo, en la Estética de aquel filósofo.—Vischer, por su parte, reconoce ya como ciencia propia a la Historia del Arte, que terminantemente excluye de la Estética; pero, siguiendo todavía la tradición hegeliana, la hace entrar, como historia *del ideal* y sus oposiciones fundamentales (*a priori* también), en la esfera de la fantasía (lo cual distingue su concepción de la de Hegel), y, sobre todo, en cada uno de los tratados de las artes particulares, en que ofrece ya el cuadro de su evolución exterior; definiendo la Estética, en este respecto, como una *Filosofía de la Historia del Arte*, en el sentido del idealismo absoluto. En orden más subalterno, y casi siempre sin justificarlo, siguen igual camino las Estéticas espiritualistas e idealistas.—Los escritores llamados positivistas (Spencer, Helmholtz, Wundt, Taine, Dreher, Kirchmann, etc.) establecen siempre principios generales, que afirman como válidos para todo tiempo: aun aquellos que (teóricamente) niegan la posibilidad de llegar a tales principios.

Por no darse siempre clara cuenta de los tres problemas que comprende la ciencia de la belleza, se halla ésta desordenada, confundiendo cuestiones de la más diversa índole; en lugar de señalar a cada una su lugar y carácter, y tratarla conforme al método que le corresponda. De todos modos, lo dicho bastaría para legitimar el amplio sentido en que debe entenderse la Estética.—Formar por separado cada una de sus partes, es obra que pide las fuerzas de un reformador y ocasión más propia que esta enseñanza elemental.

Pero otra razón, que podríamos decir “de actualidad”, impide romper con este carácter mixto de la Estética reinante, a saber: las dudas que comienzan a despertarse sobre si las teorías y reglas concernientes a las artes particulares que componen la pentarquía clásicas (Artes del Dibujo, Música y Poesía) tienen o no un valor universal y filosófico. Hegel, en su *Estética*, afirmando

que el Arte (palabra por la cual viene a entender esas varias artes particulares) ha cumplido ya su misión superior en el mundo, y debe quedar relegado a un lugar subalterno; las nuevas teorías evolucionistas, al sospechar lo ilimitado de las formas artísticas; la afirmación, universalmente admitida, de ciertas artes, como la Estatuaria, de tal modo se han agotado, que parece difícil concebir ulterior progreso en ellas: son tres hechos capitales que contribuyen a suscitar aquella duda. ¿Cómo, sin resolver esta cuestión, incluir o excluir de la parte filosófica de la Estética la “teoría de las artes particulares”?

Notemos, para concluir, que el orden y relación *natural* de los tres problemas indicados en esta ciencia difieren del orden *genético* con que van despertando nuestro pensamiento en la vida precientífica.—Como usualmente vivimos, ante todo, en atención a las cosas individuales y sensibles, son éstas las que, hiriendo nuestra contemplación, dan el primer impulso a nuestras reflexiones, las cuales no se detienen hasta llegar al problema general. Pero este mismo orden, que ya hemos estudiado brevemente, indica el verdadero orden racional de los tres problemas: pues que, si llegamos desde el individual al universal o filosófico, es sólo por reconocer que éste se halla implicado, supuesto, en aquél y en el crítico. En *sí mismo*, la Estética *filosófica* precede a la *histórica*, y ambas necesariamente a la *crítica*.

LECCIÓN 3.^a

Ideas reinantes sobre el valor práctico de la Estética.

Frecuentemente es discutir una cuestión, tocante asimismo al carácter de la Ciencia estética, aunque en otro respecto que la precedente, a saber: ¿debe esta ciencia contentarse con resolver sus diversos problemas teóricos, o dictar una guía eficaz para la estimación, y más todavía, para la producción de lo bello?

De las dos direcciones que han concurrido a la formación de la Estética, los filósofos han solido dar más importancia a la parte especulativa de esta ciencia, y los críti-

cos, a las complicaciones respecto de las varias artes particulares; pero ambas clases de pensadores han estado generalmente acordes en reconocer la trascendencia práctica de esta ciencia. Este acuerdo cesa cuando se han preguntado cuál de estos dos elementos debe preponderar en ella: pues, partiendo de la división usual en ciencias teóricas y ciencias prácticas (división que más adelante juzgaremos), clasifican alternativamente la de la belleza, ya entre las primeras (lo cual acontece en especial a los que la conciben como teoría *general* de lo bello y de la impresión que nos causa, v. gr., Krug); ya entre las segundas (a lo que suelen inclinarse los que dan a aquélla por asunto del arte, v. gr., Schleiermacher); sin que falte quien asigne a nuestra ciencia un lugar intermedio entre aquellas dos supuestas esferas (v. gr., Kant); o, por último, la eleve sobre esta división (Vischer), no por rechazarla, sino por considerar que, siendo su objeto cosa que se forma y aparece en el tiempo, no toca la Estética al saber teórico, como tampoco pertenece al práctico, exclusivamente relativo a los principios éticos de la voluntad.

Hasta hoy, quienes han procurado acentuar más el carácter práctico del estudio de la belleza han sido los críticos, que, en este respecto, y en las diversas artes literarias, figurativas, musicales, etc., han solido recibir el nombre de "preceptistas". La misma *Poética* de Aristóteles, Horacio, Quintiliano, Vitrubio, Vignola, Boileau, Mengs, Blair, Vinkelmann, Moratín, los retóricos, los tratadistas de Armonía en el arte musical, etc., son ejemplos de esta tendencia. Su procedimiento común consiste en derivar del estudio de las obras maestras ciertos cánones, que imponen luego a la producción ulterior, y de cuya observancia esperan lograr frutos de análoga importancia a la de sus fuentes. Su lema es "la imitación de los buenos modelos". El error de los preceptistas estriba, ante todo, en pretender convertir en tipo absoluto y perpetuo del arte una expresión temporal, pasajera y relativa: error que ha conducido a predicar la inmovilidad, la imitación y el menosprecio de cuantas obras no obedecen

a aquel canon (v. gr., el arte ojival, el teatro español, etc.). Los preceptistas no han buscado, por un medio de un análisis filosófico, criterio alguno para distinguir en las creaciones superiores: a) lo que tienen de universalmente bello; b) lo que corresponde a su tiempo y demás circunstancias, y, por tanto, es inadecuado e inaplicable a otros; c) las imperfecciones que puedan haberse mezclado a las excelencias. Esto, sin contar con lo defectuoso que frecuentemente han sido el conocimiento y la crítica de las mismas obras invocadas como dechados: el ejemplo de lo que ha acontecido con las supuestas unidades dramáticas de lugar y tiempo o con el falso canon del orden dórico de Vitrubio, aceptada como inconcuso hasta el descubrimiento del Partenón, lo muestra suficientemente.

No es esto negar todo valor a los preceptistas, que tantas observaciones discretas y atinadas han expresado a veces, sino a su intento de trazar un código de recetas para la producción estética. El mayor interés de sus teorías está en que, merced al consorcio del individuo con el espíritu social de su tiempo, se puede estudiar en ellas otra cosa de mayor interés que las reglas para hacer obras perfectas, a saber: la concepción artística, a la sazón reinante, y que traspasa hasta en el modo de extender, definir y aun copiar las creaciones de otras épocas.

Tan luego como el espíritu y el ideal de las sociedades llegaron a adquirir en el presente siglo la clara conciencia de su propio valor, contra la imposición de otros ideales y contra el desdén de los preceptistas, surgió una reacción representada en un principio por los críticos románticos; después, elevada a una esfera más reflexiva y cercana a la ciencia por algunos escritores positivistas. El nombre de Víctor Hugo basta para resumir toda aquella primera evolución que tuvo por ilustres precursores a los primeros poetas de Inglaterra, Alemania y Francia, y que, en su protesta contra los cánones neo-clásicos de los preceptistas, llegó a negar resueltamente el valor de todo principio y toda regla, condenando, en lo que se ha llamado "teo-

ría de la arbitrariedad” y “dictadura del genio”, así las reglas que tendían a limitar el horizonte del arte, como todo principio que intente dirigir su actividad.—Por último, este menosprecio del valor práctico de los principios estéticos se deriva también lógicamente de las ideas de aquellos pensadores que, ora por afirmar la relatividad y subjetividad de la belleza y el arte (Hume, Diderot, Taine), ora por conceder una función predominante, y aun a veces exclusiva, en las creaciones artísticas a las que llaman “actividades inconscientes y misteriosas” del alma (Hartmann, Helmholtz, Dreher), tienden más o menos decididamente a aquel fin: tendencia que, en ocasiones (v. gr., en Ulberhorst), se ha manifestado de una manera terminante. Spencer mismo, en su ingenioso estudio sobre “Las maneras y la moda”, ha venido a contribuir a este menosprecio, diciendo que liberal en política, racionalista en religión y extravagante en las maneras son cosas que representan una misma idea: la protesta contra toda ley impuesta a la libre espontaneidad del espíritu. Consecuencia natural de la concepción de aquel filósofo, tocante a ciertas categorías (libertad, necesidad, ley), que sigue la tradición común y halla en el arte una expresión, análoga a la antítesis que el liberalismo histórico establece entre la autoridad y la libertad, el individuo y el Estado, y otros términos semejantes.

Las teorías reinantes sobre el carácter práctico de la Estética pueden, según esto, clasificarse en tres órdenes: a) las que lo afirman, ya en forma de reglas derivadas del estudio de los antiguos modelos (preceptistas), ya en nombre de leyes absolutas; b) las que lo niegan, como contrario a la libertad del genio (románticos), o a la independencia de las formas artísticas (evolucionistas); c) los que intentan una transacción entre ambas tendencias.

(Continuará.)

HIGIENE Y MORAL (*)

(ESTUDIO DEDICADO A LOS JÓVENES)

por el Dr. Paul Good

(Conclusión.)

VI

“Es muy necesario que la sociedad considere estas cosas, por cuanto ella es quien las hace.”

(Victor Hugo.)

No puedo pasar en silencio la responsabilidad que pesa sobre el hombre a causa de la prostitución femenina, peligro permanente para la higiene de los pueblos y de los individuos, conservatorio inmenso de todas las enfermedades que hemos estudiado.

Aparte de lo que tiene de innoble el hecho de comprar o vender un cuerpo como si fuese una mercancía, tiene la prostitución la particularidad de crear en la Humanidad una casta aparte, una casta de parias como en la India, una clase de desgraciadas con las cuales, “en uso de su perfecto derecho, se cree el hombre con el derecho de no ser justo” (1).

El, que es responsable de su infamia, no quiere ver ya en tales mujeres más que el sexo, olvidando todo lo demás; olvida que, por muy bajo que ella haya caído, será siempre una mujer, y que “el hombre no puede permitirse aquello que censura sin atenciones por parte de ella” (2).

“Se dice que la esclavitud ha desaparecido de la civilización. Es un error; existe aun, pero no pesa más que sobre la mujer, y se llama prostitución. ¡Pesa sobre la mujer! Es decir, sobre la gracia, la debilidad, la belleza, la maternidad. No es ésta la menor de las afrentas del hombre.”

¿De quién son tan nobles palabras?

¿De algún austero moralista? ¿De algún predicador? No: son del más grande de nuestros poetas, de aquel a quien la juventud ha tributado especial culto; son de Víctor Hugo.

La prostitución, con su odioso cortejo de consecuencias, enfermedades, proxenetismo,

(*) Véase el número anterior del BOLETÍN.

(1) Jules Simon.

(2) Ziegler.

trata de blancas, detenciones y condenas arbitrarias; en una palabra: todas esas injusticias e ignominias que sublevan con indignación el ánimo de cualquier hombre digno de ser así llamado, es obra más aún del hombre que de la mujer. Repitiendo el famoso prejuicio “es necesario”, se aprueba implícitamente esta violación perpetua de todos los derechos de un sér humano basada en la organización del vicio (1).

Léanse al efecto las actas del Congreso Internacional de la Trata de Blancas celebrado en Londres en 1899. Léanse, sobre todo, las páginas dedicadas a esta cuestión por un valiente periodiquito, *Le Relèvement Social*; harán comprender, mejor que yo pudiera hacerlo, la responsabilidad colectiva que pesa sobre cada corruptor a causa de esta inmensa iniquidad social que él contribuye a mantener y desarrollar, y cuyo nombre, prostitución, sirve para designar el último grado de la infamia.

Al proclamar los Derechos del Hombre, nuestros padres no pensaron siquiera en hacer distinción de sexos; ellos proclamaron los derechos de la Humanidad entera. “Otorgar y garantizar su derecho a la mujer no es apartarla de sus deberes, es facilitarle el cumplimiento de los mismos” (2) Luego el primero de todos los derechos de la mujer es el derecho al respeto por parte del sexo que se llama fuerte; ¿quién de mis compatriotas podrá contradecirme?

“En la prostitución toman parte tonta hombres como mujeres, por cuanto, para realizar el acto, se necesitan dos personas. Y todos los rigores de las leyes recaen solamente sobre la mujer—el hombre es quien viene voluntariamente a buscarla, quien la contagia, y la mujer, quien sufre las visitas de inspección, los encierros y condenas—; el hombre vuelve a su casa con la frente alta, en dondequiera es bien visto, bien recibido, mientras que su cómplice, no más culpable que él, va proscrita y despreciada, ca-

mino del fango, donde quedará para siempre. ¡Bonita justicia en verdad! ¡Sociedad digna de admiración!” (1)

Vuestra conciencia ahora, jóvenes, despierta, según creo, por estas palabras, os dirá, mejor que yo podría hacerlo, cuál es vuestro deber.

Para remedio de tantos males no escuchéis más que a vosotros mismos. Las leyes, por perfectas que sean, resultan fatalmente letra muerta, si no corresponden a las costumbres de las sociedades a las cuales deben regir.

Es preciso que vosotros mismos os coloquéis frente a este gran problema, el más grande en la vida del hombre y en la de la Humanidad; es preciso que peséis vosotros mismos todos los datos, que estudiéis todas las responsabilidades en que incurrís desde el triple punto de vista de vuestra personalidad, de la personalidad de otro y de la vida social.

Si de veras lo hacéis, con sinceridad, confío en vosotros. Tengo confianza en la incesante aspiración de la juventud hacia la justicia, aspiración que los compromisos diarios de la lucha por la vida aun no han minado. “Y después de haber mostrado con toda claridad a los jóvenes este género de vida, esta vida ideal, les parecerá tan bello, que no podrán hacer otra cosa que trabajar con pasión para que llegue a ser una realidad.” (Roger Monod, fallecido a los 20 años, externo de los hospitales de Lyon.)

VII

“Para ser fuerte, ser puro.”

(Michelet: *Les soldats de la Révolution.*)

Creo haber dicho lo suficiente para probar, desde el punto de vista higiénico, que el hombre puede, sin inconveniente para su salud, observar la continencia en aquellos casos que la moral lo preceptúa como deber, y que las prescripciones de la Higiene están de acuerdo con las de la moral. Me he dirigido principalmente a los jóvenes, persuadido de que si consiguen doblar “el cabo de las tormentas”, que puede estar representa-

(1) Yo me pregunto: si mientras haya un hombre que crea poder decir a otro: véndeme tus fuerzas para mi interés personal, no creará también poder decir a la mujer (en virtud de una lógica infalible): véndeme tus encantos para mi placer.

(2) *Relèvement Social*.—17 bis, rue Laporte, Bordeaux.

(1) Faustin Hélie.

do por el servicio militar, comprenderán de tal modo, por sí mismos, las ventajas de la continencia, que no necesitarán los consejos de nadie para perseverar en ella.

Terminaré con algunos consejos prácticos dirigidos a facilitarles este propósito.

Ante todo, es preciso querer, y querer de veras. Ese es el punto capital. Ese también muy a menudo el punto débil. Creo que, para la inmensa mayoría, este gran mal consiste en una enfermedad de la voluntad. Ya no se sabe querer. Se repiten las opiniones ya formadas de D. X..., D. Y..., se toman de tal diario o de tal revista, dispuestos siempre a mudar de casaca al darse cuenta de que su opinión no es ya la que está en boga entre la mayoría. Una voluntad firme, segura, ilustrada, enérgica y perseverante es cosa rara en los tiempos que corremos, pero es cosa indispensable. Por lo demás, estad seguros: a medida que ejerzáis esta voluntad, especialmente ante vosotros mismos, os hallaréis gratamente sorprendidos al observar con qué facilidad va creciendo, por poco que la hayáis dominado en un principio (1).

A veces es difícil querer, cuando se ignora si lo que se quiere es irrealizable. Colón quería descubrir América, pero no sabía que podía. Vosotros sabéis ahora que debéis y podéis guardar continencia hasta el día de vuestro casamiento; es preciso *querer*, y eso nadie puede hacerlo por vosotros. Basta con no adquirir cobardes compromisos consigo mismo; si queréis ser puros, es preciso serlo por completo, en lo físico como en lo moral. Si os hacéis la promesa de no tener relaciones sexuales, es necesario que os alejéis también de aquello que pueda dirigir vuestros pensamientos en aquella dirección. Abandonad inmediatamente y en absoluto las publicaciones inmorales, ya se os presenten en forma de libro o en forma de periódico. Si excitáis vuestra imaginación leyendo des-

(1) No sabría cómo recomendar el librito de John Stuart Blackie, Profesor en la Universidad de Edimburgo, *On Self-Culture intellectual, physical and moral*. A vade-mecum for young men and students.—Edim., 1874, 8.º (Traducción francesa por F. Pécaut: *L'Education de soi-même, intellectuelle, physique et morale*. París, Hachette, 1882, 12.º, 103 páginas.)

Vid. también: J. Payot: *La educación de la voluntad*.—Trad. por M. Antón y Ferrándiz.—Madrid, 1907, 4.º, 315 páginas.

cripciones siempre falsas, pero acaso atractivas, pronto se debilitará vuestra voluntad y sucumbiréis infaliblemente a todo aquello que quisierais evitar. Huid de espectáculos licenciosos y no concedáis más que miradas de desprecio a las innobles producciones, que, so pretexto de arte, se ven expuestas en tantos lugares, hasta en las calles. Si tenéis deseo de contemplar la belleza femenina, id a ver la *Venus de Milo*, la del espejo, de Velázquez, o *Las tres Gracias*, de Rubens, cuyas figuras no inspirarán siempre más que nobles pensamientos. El criterio es éste: si una lectura, un espectáculo, una pintura, una estatua hacen nacer en vosotros nobles sentimientos y pensamientos elevados, serán obras de arte, pertenezcan al tiempo, país o autor que pertenezcan. Si, por el contrario, esos mismos objetos despiertan la bestia que dormita en vosotros, si os inspiran deseos inconfesables, entonces, sea cual fuere su aparente belleza, volvedles la espalda: es una falsificación, una profanación. Y no solamente evitaréis así las tentaciones, sino que además llegaréis a ser verdaderos críticos de arte, capaces de experimentar las sensaciones que agitaban al artista cuando creaba su obra, capaces de concebir el ideal en que él se inspiró. Las satisfacciones que encontraréis yendo por este camino compensarán con ventaja los falsos placeres que habrían podido procuraros los esbozos de quienes hacen del Arte plataforma para expender sus infamias.

“Manteneos siempre y en todas partes lo más lejos posible del precipicio, y veréis cómo no es tan difícil evitar la caída.” Huid de las compañías cuya conversación son siempre las mujeres y lo que a ellas se refiere; reuníos, por el contrario, con verdaderos amigos que quieran seguir el mismo camino que vosotros, y apoyándoos mutuamente, confiándoos vuestros pensamientos, seréis más fuertes con vosotros mismos. Varios caballos tiran de un coche: aunque uno desfallezca momentáneamente, el coche sigue avanzando; es difícil que todos desfallezcan a la vez.

Acordaos también de que, como antídoto contra el amor sensual y bajo, nada hay mejor que tener el corazón lleno de otro amor más noble y elevado. Amor a Dios, si tenéis

el privilegio de ser creyentes. Amor a la Humanidad, y amor muy grande que os impida ensuciar a otra criatura con vuestras vilezas. Amor y respeto a vosotros mismos y a vuestra dignidad de hombres, que podrá preservaros de la debilidad de ciertos compromisos. Amor, en fin, hacia aquella de la cual anheláis hacer la compañera de vuestra vida, cuyo amor vale más que las caricias que pudierais comprar en otra parte. No habríais de ver jamás realizados vuestros sueños juveniles, las circunstancias habrían de obligaros más tarde a escoger otra compañera, jamás pensaríais sin enterneceros, sea cual fuere la edad en que pudiera ocurrir, en la joven cuya simpática figura, invocada en los momentos difíciles, os ayudara a vencer vuestros malos deseos.

“Amigo, hijo de tu madre y hermano de tu hermana; hijo de una madre que te ha traído al mundo en la sagrada continencia del matrimonio, hermano de una hermana cuya virtud guardas y respiras, ¡ah!, no denhonres en ti mismo el gran bien que te ha hecho hombre. Sé casto, amigo: conserva en una carne frágil el honor de tu alma, la fuente religiosa de donde mana la vida y donde florece el amor. Prepara a tu futuro matrimonio santas amistades, abrazos que el cielo y la tierra puedan bendecir; sé casto para amar por largo tiempo y para ser amado siempre.”

“Existe en el mundo, con tu madre y tu hermana, entre tus abuelos y tu descendencia, una amable y delicada criatura que te ha sido destinada por Dios; oculta a tus miradas, alimenta en silencio la fidelidad que te ha de prometer; vive ya para ti, aunque no te conoce; ella te sacrifica sus inclinaciones; ella se reprocha todo todo aquello que algún día podría disgustarte lo más mínimo. ¡Ah!, guárdale tu corazón como ella te guarda el suyo; no le entregues unas ruinas a cambio de su juventud; y, pues que ella se sacrifica de antemano por tu amor, haz a ese amor, en las sinuosidades de tus pasiones, un justo y cruento sacrificio.” (Lacordaire.)

Y luego trabajad; trabajad en vuestra ocupación ordinaria, cualquiera que ella sea, os guste o no os guste; y si aun os queda tiempo, empleadlo en otra ocupación que os

sea agradable, y que, especialmente si la primera es puramente intelectual, ocupe a la vez vuestro espíritu y vuestro cuerpo.

Dedicaos a toda clase de deportes: juegos al aire libre, tenis fútbol, bicicleta (con buen sillín), esgrima, a remar, a la natación, excursiones, alpinismo; todo ejercicio corporal será tanto mejor para vosotros cuanto más prolongado sea, cuanto más exija de vosotros un viril esfuerzo. Observando estos higiénicos preceptos, obtendréis un vigor muscular de que suele carecer actualmente nuestra juventud y que en la vida puede ser muy útil.

Tomad alimentos sanos, poco animalizados, pero fortificantes; huid de las especias, las trufas y los manjares picantes. Y, sobre todo y ante todo, NO TOMÉIS ALCOHOL, cualquiera que sea la forma en que se presente. Si no queréis someteros al régimen del agua pura (el mejor), tomad sidra con la comida, cerveza o vino con agua, según la región a que pertenezcáis; pero tened muy en cuenta, y esto antes de que sea demasiado tarde, que para un joven de vuestra edad no hay más que un paso entre el café o la taberna y la casa de lenocinio, y que ese paso se da bien pronto.

Que vuestro lecho sea duro y corto vuestro sueño; acostumbraos a dormir poco cubiertos y con la cabecera baja. Si os es posible, acostumbraos a la ducha matinal, lavado rápido y diario con agua fría, sobre un recipiente cualquiera, seguido de una fricción seca con un guante de cerda o de piel; en caso de necesidad, dense las fricciones sin la ducha fría. En una palabra, que vuestros esfuerzos se dirijan a mantener en vosotros, en la plenitud de su desarrollo, una perfecta armonía entre las fuerzas físicas, las fuerzas intelectuales y las fuerzas morales, sin intentar desarrollar más allá de lo justo las unas en detrimento de las otras. Por ello seréis, podéis creerlo, ampliamente recompensados. Vuestra salud física experimentará los primeros efectos: estaréis más fuertes, resistiréis mejor la fatiga, así como a los gérmenes de ciertas enfermedades generales, que detienen a menudo a los jóvenes en el momento preciso en que hacen el último esfuerzo para asegurar el éxito en su carrera.

Vuestra inteligencia será más clara, el trabajo intelectual os será más fácil, vuestra memoria, especialmente, ganará en gran manera.

“Todos los hombres, y en particular los jóvenes, pueden experimentar los inmediatos beneficios de la castidad. La memoria es rápida y tenaz; el pensamiento, vivo y fértil; enérgica la voluntad; el carácter toma una firmeza de que los libertinos no tienen la menor idea. Ningún prisma nos muestra lo que nos rodea de color tan celeste como el de la castidad, que ilumina con sus rayos los objetos más insignificantes del Universo, y nos transporta con los más puros goces de una dicha constante, sin sombras ni ocaso”... (1)

Conservando vuestra pureza, habréis desarrollado en vosotros el más bello aspecto de la criatura humana: vuestro ser moral. Vuestra voluntad vencerá más fácilmente los obstáculos que a diario se ofrecen en el camino de la vida; ella os asegurará, sea cual fuere el papel que hayáis de representar en la sociedad, un lugar privilegiado entre aquellos que no hayan, como vosotros, aprendido a dominar sus pasiones.

Aun colocándoos en el único y egoísta punto de vista de vuestro interés personal bien entendido, ganáis mucho en conservaros puros. Evitaréis además ciertos remordimientos que han envenenado tantas existencias, al bienestar de las cuales todo parecía concurrir.

Y ahora, jóvenes, me habéis leído, me habéis comprendido y, no lo dudo, me habéis dado la razón. Sabéis dónde está la VERDAD; sólo os falta seguirla, y cuando, en el cuartel o en cualquiera otra parte, oigáis decir “*que es necesario dar a la juventud lo suyo, que para un hombre es imposible guardar su pureza*”, entonces, *i sursum corda!*, elevad vuestro corazón, tratad como se merece a eso que ya sabéis es una innoble mentira; buscad contra vuestras tentaciones de claudicación el auxilio allí donde habéis aprendido a encontrarlo, y acordaos de los renglones que escribió para vosotros vuestro sincero amigo.

(1) P. Mantegazza: *La Fisiología del Amor*. Trad. del italiano por A. Guerra y Alarcón.—Madrid, 1899, 8.º, 402 páginas.

INSTITUCION

CORPORACION DE ANTIGUOS ALUMNOS

Cuenta de ingresos y gastos del año 1932, leída y aprobada en la reunión celebrada el 18 de febrero de 1932.

<i>Ingresos.</i>	<u>Pesetas.</u>
Saldo anterior... ..	2.270,75
Recaudado durante el año, por cuotas... ..	3.480
Devuelto por un asociado, a cuenta del anticipo recibido de la Corporación	50
<i>Total...</i>	<u>5.800,75</u>
<i>Gastos,</i>	<u>Pesetas.</u>
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”... ..	30
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
Anticipos a varios asociados... ..	2.114
Auxilio de 50 pesetas a un antiguo alumno de la Institución, no asociado... ..	50
Idem al bañero Franco, de San Vicente de la Barquera... ..	25
Suscripción al <i>Boletín de la Federación Abolicionista</i> (10 francos suizos)... ..	25,50
Premio de cobranza... ..	250
Talonarios para recibos... ..	75
Gastos de correo... ..	6,55
<i>Total...</i>	<u>3.626,05</u>
<i>Saldo a favor de la Corporación.</i>	3.171,70

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

(1) Véase el número 862, correspondiente a febrero de 1932.