

# BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA



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

Domicilio: P.º Gral. Martínez Campos, 14.

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

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

AÑO LII.

MADRID, 30 DE JUNIO DE 1928.

NUM. 818.

## SUMARIO

### PEDAGOGÍA

La escuela y la vida, por B. Sanín Cano, pág. 161.—Las mentiras que dicen los niños (*conclusión*), por el Dr. Adolfo E. Meyer, pág. 163.—La escuela en Alemania en la actualidad (*continuación*), por W. Paulsen, pág. 167.—Las leyes del espíritu del niño, por el Prof. Domingo Barnés, pág. 177.

### ENCICLOPEDIA

Una ópera española del siglo XVII (*conclusión*), por D. José Subirá, pág. 180.

### INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Mi Don Francisco Giner (1906-1910), por J. Pijoán, pág. 185.—Fundación «Francisco Giner», pág. 187.—Acta de la Junta general ordinaria de Sres. Accionistas, celebrada el día 28 de mayo de 1927, pág. 187.—Memoria leída en la Junta general de Sres. Accionistas, celebrada el día 30 de mayo de 1928, pág. 188.

## PEDAGOGÍA

### LA ESCUELA Y LA VIDA

por B. Sanín Cano.

Releyendo de cuatro en cuatro páginas, más bien por gozar de las excelencias de la frase, en autor de tan ricas prendas de claridad y elegancia, y por matar el tiempo, que con ánimo de analizar sus ideas, la obra de Otto Jespersen sobre la manera de enseñar idiomas (*Sprogundervisning*), (1), tropecé con dos frases, la una tan vieja que parece un lugar común muerto por su propia evidencia, y la otra igualmente cierta, pero menos traída y llevada que la pri-

mera. En la introducción a su precioso libro dice Jespersen: «La escuela debe equipar adecuadamente a la juventud para la vida, y el maestro no debe, en atención a las exigencias del examen, ponerle obstáculos a ninguna actividad que de cualquier manera realce los valores vitales. Es una antigua verdad, expresada en formas no exentas de novedad y atractivo. Más adelante, citando Jespersen a Gabelentz, un autor alemán de extensa fama, por su obra sobre la *Ciencia del lenguaje* («*Sprachwissenschaft*»), trae las siguientes palabras: «Gentes parlanchinas y dueñas apenas de un estrecho círculo de ideas son, para el principio, los mejores maestros». Poniendo juntas estas dos citas aparece como falsa la vía que durante seis mil años está siguiendo la especie humana en la formación de la juventud. Desde luego, es erróneo el principio de educar al niño para la vida. En mi concepto, la educación debe tener por objeto desenvolver hasta donde sea posible las capacidades intelectuales del alumno, no con el objeto insubsistente de hacerle un sabio, sino de dejarlo crecer armónicamente. Las nociones que se le impartan son a la inteligencia como los movimientos musculares en la calisténica son a la estructura corporal. El chico no va a ser un volatinero porque hace piruetas; ni tampoco un profesor de geografía o botánica porque aprenda la dirección de las cordilleras o el orden y el nombre de los verticilos. En materia de disciplina mental y desarrollo corpóreo, el niño ha de ser educado como la fiera edu-

(1) Hay traducción española de esta obra, hecha de la edición inglesa, y publicada por la editorial «La Lectura» con el título de *La enseñanza de las lenguas extranjeras*.

ca al cachorro para la vida en los bosques. Rapidez de pensamiento para asir la presa; fuerza muscular para retenerla y devorarla, serían el objetivo natural del pedagogo y de la tigre con prole, si la vida humana fuese una lucha a muerte entre los individuos de cada tribu y entre las tribus unas con otras, como lo aseguran graves filósofos desde hace muchos siglos y lo siguen creyendo las gentes que desconfían de la inteligencia humana. Pero como las gentes de poca inteligencia son muchas y éstas tienen graves fundamentos para desconfiar de sus recursos mentales, la teoría de la lucha por la vida tiene numerosos prosélitos. La vida, sin embargo, no es una lucha. De ella hacen un combate a ultranza precisamente los incapaces. La competencia brutal en que ha venido a convertirse la existencia humana con el exceso de población en algunas comarcas y la injusticia de las leyes a cuya sombra crece cada día la desigualdad de las fortunas y se dificulta para el mayor número el acceso a las oportunidades naturales, la competencia brutal, repito, no procede de los grandes talentos, sino de las inteligencias adocenadas. Con razón exclama Nietzsche: «¡Estos ingleses no son una raza filosófica!... Hay verdades que son mejor entendidas por las capacidades medianas, porque éstas y aquéllas son conmensurables entre sí; hay verdades que sólo tienen fascinación y encanto para espíritus mediocres: con esta incómoda frase, sigue diciendo Zaratrústa, habrán chocado ya mis lectores, desde que la inteligencia de respetables y adocenados ingleses (me refiero a Darwin, John Stuart Mill y Herbert Spencer) han llegado a lograr preponderancia en la región mediana del gusto europeo». (*Allende el Bien y el Mal*, página 210.) Es, pues, natural que la idea de la lucha por la vida haya sido formulada en cuerpo de filosofía por la inteligencia promedial de los ingleses.

Cabe aquí, antes de redondear estas observaciones, hacer notar la diferencia de posiciones, en el conflicto vital, entre la mera inteligencia y el talento: aquélla teme la competencia, el talento verdadero

sabe que contra él se embotan las armas de esa forma de lucha. La competencia o concurrencia no daña al talento en ningún medio humano donde las fuerzas obren bajo la presión ordinaria de la vida; pero justamente cuando se la somete a esta presión es cuando la mera inteligencia se siente amenazada y declara que la vida es una lucha a ultranza. Las medianías son las que han hecho de la vida un combate; el talento vive y florece sin combatir, porque desenvolver el esfuerzo máximo de su organismo es para él un placer. El talento que sucumbe no es vencido por la concurrencia, sino porque rehúsa, en una tendencia frecuente a la autoeliminación, desarrollar el esfuerzo de que es capaz. En otras palabras, el talento sucumbe en el juego de los intereses sociales, porque se deforma o deja de existir, en tanto que la inteligencia ordinaria perece en la lucha suscitada por ella misma.

La educación entendida como el desarrollo armónico de las facultades no ha de preparar al niño para la vida tal como la vida es; debe equiparlo ricamente para vivir una vida distinta, para impulsar a la sociedad en busca de los mejores destinos del individuo y de la especie; debe hacer de él, en suma, un instrumento para transformar la vida en algo mucho mejor. Prepararlo para la vida tal como ella es vale tanto como destinarlo al estancamiento con la sociedad de que va a formar parte. Leyendo la historia de los progresos humanos en los pocos millares de años de que tenemos testimonio escrito, es sorprendente comprobar la insignificancia de los adelantos en lo moral, en lo político, en las reformas sociales comparadas con el portentoso desarrollo de la mecánica, de las ciencias físicas y naturales, a manera de ejemplo. No hemos sobrepasado a los moralistas chinos, ni a los filósofos griegos, ni a los imperialistas de Roma, pero hemos avanzado considerablemente en el conocimiento y en el uso de las fuerzas físicas desde Arquímedes y Vitrubio hasta nuestros días. Esa lentitud en el andar del verdadero progreso se explica sin dificultad haciéndonos cargo de la base que se le ha

dado desde entonces a la educación de la niñez. Preparar al niño para la vida es dedicarlo al estancamiento moral. Las necesidades de la inteligencia enseñan a una con la comparación de los valores morales que la labor del maestro es precisamente la contraria, quiero decir, equipar a los niños y a los jóvenes desarrollando sus facultades con igualdad y plenitud para transformar la vida en la cual van a tomar parte. Europa se compadece de China por el estancamiento a que la educación somete allí a las inteligencias en cuanto dice relación al dominio de la materia; pero Europa y todo el Occidente es un remanso en la moral y en lo político hace millares de años. Troels Lund, el filósofo danés, haciendo menudamente el balance de los progresos morales en la Europa civilizada, no deja duda a este respecto, si bien sus investigaciones se refieren apenas a un lapso de los últimos cuatro siglos.

Ni es el caso de asombrarnos, porque, según el dicho de Gabelentz, la educación de la niñez y de la juventud está mejor en manos de «parlanchines» y de «mentes estrechas» que en el de gentes acostumbradas a medir el valor de las palabras y a ensanchar por medio de la meditación y la experiencia el «círculo de las ideas» en que se apacienta su capacidad razonadora y docente. De otra parte, el mundo moderno está organizado de tal manera, que la ley de Gabelentz se cumple de un modo fatal en la selección de los hombres dedicados a la enseñanza. Los demás profesionales les abren campo vastísimo a los talentos impulsores. La profesión pedagógica les cierra el horizonte intelectual. Mal pagado está el maestro, lo mismo en Alemania que en Inglaterra; casi tan avaramente en la América del Norte como en la del Sur. De modo que las gentes educadas por el Estado, en las varias latitudes, para asumir el noble empleo de ayudar con su saber y con su método al desarrollo de las mentes juveniles, abandonan a poco andar esta noble tarea, si sus facultades exceden del modesto patrón instituido por Gabelentz; y se precipitan al vórtice de la vida real, en donde se requiere algo más que

flujo verbal para el logro de las aspiraciones honestas y en donde el juego ordinario de los intereses legítimos agranda la esfera de las ideas.

De los hombres que hace ya «muchos años» recibieron con el autor de estas líneas el título que los declaraba idóneos para ir a educar a la juventud, la mayor parte, al cabo de pocas vueltas alrededor del sol, ingresaron en la banca, en la agricultura, en el comercio; se dieron a la carrera de las armas; tomaron la pluma del periodista, profesiones todas en que no iban a vivir la vida ordinaria, sino a impulsarla, en cuanto fuera posible, por nuevas sendas o a hacerla más interesante acelerando su ritmo. Los que creían en la antigua fórmula de que educar es «preparar para la vida» se quedaron «ejerciendo su fatua elocuencia» en el «empeño de no ensanchar sus nociones ni modificar sus ideas».

#### LAS MENTIRAS QUE DICEN LOS NIÑOS <sup>(1)</sup>

por el Dr. Adolfo E. Meyer.

(Conclusión.)

#### IV

Las definiciones de la mentira real son tan numerosas como variadas. Dejando a un lado el aspecto ético de la mentira, e interpretando este término a base de nuestra previa discusión, nosotros definiremos la mentira diciendo: que consiste «en un consciente y deliberado intento de engañar con el propósito de obtener determinados fines». El hecho de que una mentira real sea un error consciente, y al mismo tiempo deliberado, hace que difiera de una falta accidental de memoria; la circunstancia de que tenga un propósito determinado lo distingue de lo que pertenece al dominio de la imaginación. Esta triple naturaleza de la mentira real presupone un bello avance del desarrollo psíquico. Debe existir suficiente juicio para distinguir un hecho de una fábula y para disimular una mentira

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

de tal manera, que parezca una verdad. Por tanto, el poder de la voluntad debe ser suficientemente fuerte para ordenar y clasificar las varias acciones necesarias que tienden a producir el engaño y para llevarlo adelante.

Aquellos psicólogos que investigaban si un niño menor de cuatro años es, en realidad, capaz de decir una mentira verdadera no eran pedantes, como ordinariamente podía creerse. La mayoría de las mentiras reales tienen su origen más bien en una causa patológica que en otra de diferente especie. Teniendo presente en la memoria que lo que parece ser mentira con frecuencia no lo es, no debemos mostrarnos sorprendidos al constatar, después de un análisis detenido, que la mentira real entre los niños normales no es un fenómeno tan frecuente como generalmente se cree.

Mientras que los elementos incidentales pueden variar considerablemente, la mayoría de las mentiras reales debe atribuirse, por regla general, al miedo; esta relación entre la causa y efecto, entre castigo y mentira, se observa claramente en el caso siguiente:

«Un niño de tres años ejecutó una vez cierta acción trivial que nunca debió haber hecho. Cuando su padre le interrogó por qué lo había hecho, contestó el niño: No lo sé. Pero cuando sus padres insistieron para obtener una respuesta satisfactoria, el niño, en lugar de darla, exclamó: ¡No me vayan a pegar! ¡no me vayan a pegar!»

La forma más reprensible de una mentira real es aquella que afecta no solamente al niño mismo, sino hasta las personas completamente inocentes. Estos casos, por regla general, se encuentran en los límites de los que podemos considerar como patológicos, y son, por fortuna, poco frecuentes entre los niños normales. El siguiente es un ejemplo típico:

Mientras la madre de un niño de seis años se hallaba de visita, su hijo, jugando cerca de la sala de dibujo, hizo pedazos la vidriera de una costosa librería. Al regresar la madre, salió el niño a recibirla y le relató una larga e intrincada historia de la forma en que la criada, al hacer el aseo de la

sala de dibujo, había introducido el mango de la escoba en la vidriera de la librería. El niño llegó más lejos aún, pretendiendo aclarar la forma precisa en que la doncella había cometido la fechoría. Afortunadamente, la madre del niño pudo constatar que la sirvienta había hecho el aseo de la estancia en las primeras horas de la mañana. Así fué como, después de muchas palabras persuasivas, «y después de obtener la promesa formal de no sufrir castigo alguno», el niño, tras de muchas evasivas y muy avergonzado, admitió finalmente que había mentido.

Algo semejante al hecho anterior, aunque no tan complicado, lo encontramos narrado por Paula Lombroso en 1905:

«Una niña de tres años, mientras visitaba a una persona amiga de su mamá, rompió la muñeca que había llevado consigo. La señora a quien visitaba trató de alejar de ella el temor que le invadía de ser castigada al llegar a su casa, por la rotura de la muñeca. Cuando regresó a su hogar, la niña contó que la señora a quien había visitado había roto la muñeca, convencida de que la dama, segura de no sufrir castigo alguno, asumiría la responsabilidad.»

No todas las mentiras, sin embargo, tienen su origen en el temor del castigo; una pequeña minoría se debe también a otras causas. Algunas veces, el niño intenta un engaño con objeto de evitar algo que le disgusta extraordinariamente o también para conseguir alguna cosa que desea ardentemente. Para librarse de ejecutar en su casa el trabajo que se le encomienda en la escuela, dice el niño que no le ha sido encargado alguno o que el trabajo ya está hecho. Esta misma afirmación puede también ofrecerse cuando un niño está ansioso por ir a reunirse con sus compañeros de juego. Para no verse obligado a comer un manjar que le disgusta, un niño es capaz de fingirse enfermo. El autor de este artículo ha tenido oportunidad de conocer a un niño dotado de una particular aversión hacia el arroz.

Cada vez que esta farinácea era servida, este niño comía una o dos cucharadas y de repente arrojaba la cuchara y sufría

una terrible agonía. Ahora, cada vez que el arroz está servido en forma de pudín, aunque parezca extraño, la horrible pena jamás se manifiesta.

Un cierto número de mentiras reales tiene su explicación en una forma especial de egoísmo.

«Todo juego, dice Stanley Hall, especialmente los que producen mucha excitación, provocan a menudo la tentación del engaño, consistente en falsear las cuentas, mover las bolas en el croquet, gritar «no jugar», «no es juego limpio», para distraer la atención de los jugadores e impedir de esta manera la derrota de los contrarios; las quejas falsas formuladas contra los árbitros (*umpires*), etc., muestran hasta la evidencia hasta dónde la pasión avasalladora por sobresalir provoca una falta absoluta de escrúpulos, aun en los jovencitos de pocos años.»

Es preciso, sin embargo, hacer hincapié en que esta forma particular de invenciones no es tan sólo patrimonio de los muchachos, sino que también las personas mayores con frecuencia les secundan. Cierta parentesco con el egoísmo, causa de las mentiras reales en los niños, consiste en la predilección que muestran por darse importancia y el deseo de sobresalir. Ordinariamente consideradas como un *bluff* estas manifestaciones de vanagloria, son, por regla general, bastante inocentes. A menudo acontece, como en los casos mencionados de Goethe y Keller, que estos casos son debidos a la exuberante fantasía de los niños. A menos que el niño se proponga directamente conseguir algún fin sirviéndose de un engaño, de acuerdo con nuestra definición anterior, no debe su acción considerarse como una mentira.

«Una niña de once años de edad, habiendo escuchado en su escuela conversaciones acerca de días de campo, importe de los equipos, etc., como sus padres eran sumamente pobres y no tenía esperanza alguna de adquirir tales objetos, con el fin de no aparecer menos que sus compañeras, la niña inventó una serie de mentiras tan bien urdidas y tramadas, que no era fácil

descubrir el engaño. El núcleo principal de los embustes consistía en la presencia de un señor muy rico con quien su padre había concertado ciertos negocios. De acuerdo con el dicho de la niña, el individuo en cuestión se había convertido en un asiduo visitante de la casa de sus padres; de tal manera, que cada día tenía algún detalle nuevo que añadir a los anteriores, como, por ejemplo, que se había quedado a comer en la casa, o que sus parientes habían organizado algunos agasajos en su honor, o bien que había brindado a la salud de sus padres, etc.» (Lombroso.)

Sin duda alguna, toda esta sarta de embustes se acerca mucho al falso tipo de la invención imaginativa. Pero, por otra parte, esta niña tenía como mira principal un propósito perfectamente bien determinado y definido, esto es, simular que sus padres gozaban de una posición social suficientemente desahogada; por lo tanto, sus dichos se acercan más a la mentira real que a la aparente.

El siguiente ejemplo de conducta en un niño es un caso mejor definido de mentira real, ocasionado por el deseo de sobresalir entre sus compañeros:

«Un maestro de dibujo había preguntado a sus jóvenes alumnos si por ventura alguno podía llevar algunas flores que pudieran servir como modelo. Un jovencito de seis años, recordando que su mamá había recibido hacía poco tiempo algunas flores, se ofreció con espontáneo orgullo a traerlas. Al llegar a su casa, se le informó que las flores ya habían sido arrojadas a la basura. Con el fin de no aparecer como un mentiroso en presencia de sus compañeros, el niño hurtó un jarrón con flores de una casa vecina, haciéndolo pasar como el que le había sido regalado a su mamá.»

Si el mentir de los niños fuera únicamente cuestión de herencia o de instinto, o si, como generalmente se cree, fuera un mal necesario, a semejanza del sarampión o de las viruelas locas, en tal caso no tendría objeto alguno formular métodos de prevención. Pero si, por el contrario, la mentira en los niños no se debe exclusivamente a la herencia, sino, en gran parte, a la ma-

ligna influencia del medio ambiente, entonces es conveniente detenernos durante algunos momentos para formular algunas medidas que tiendan a inmunizar al niño contra la mentira. A semejanza de muchas enfermedades, la mentira debe atacarse antes de que haya echado hondas raíces; en otras palabras, es mejor prever que tener que remediar. Es aquí donde la falacia popular, que asegura ser las mentiras «un mal necesario», opone un serio obstáculo para el confiado padre de familia; pues esto daría pie para que, con el tiempo, se desarrollaran profundos hábitos, cuya extirpación se haría cada vez más difícil. Un lapso ocasional en el mundo de la falsedad no es, pues, en sí mismo, causa de alarma; ni tampoco debe tomarse como una demostración de que la mentira en la niñez es cosa usual y normal. Psicológicamente hablando, el análisis ha demostrado que, potencialmente, todo niño puede ser un Jorge Wáshington. Prácticamente, sin embargo, la consecución de un ideal semejante puede ser objetada desde el momento en que destruiría las más caras ilusiones de la Humanidad, desilusiones que, aunque no siempre necesarias, no son, por otra parte, indeseables.

Los elementos de la actitud profiláctica que debe adoptarse para precaver la mentira en los niños pueden compendiarse en las siguientes líneas: en primer término, los padres del niño deben ser siempre verídicos con respecto a sus hijos, aun en cuestiones de poca monta. Es también muy prudente desechar las «mentiras blancas», que, como ha sido demostrado, pueden tener malévolos efectos. Además, nunca debe enseñarse a los niños a decir mentiras. Los mal aconsejados padres de familia que deliberadamente hacen que sus hijos las digan sepan que están jugando un juego muy peligroso. Debe evitarse la demasiada severidad en los castigos. Su acción es poca, y a veces nula, y lo que es peor aún, engendra el TEMOR, el peor demonio de la Humanidad y una de las causas preponderantes de la mentira de los niños. Bueno es fomentar la imaginación de los niños, pero haciendo uso de las debidas

precauciones, pues una excitación excesiva traería consigo el que el niño ya no supiera distinguir lo real de lo fantástico. Además, es necesario alejar de los niños toda clase de preocupaciones, puesto que suelen constituir una verdadera y constante fuente de trasgresiones. Con el solo hecho de removerlas se destruyen muchas falsedades embrionarias. Como ha sido demostrado, es de todo punto indispensable evitar los interrogatorios innecesarios, pues a menos de que sean llevados de una manera hábil, pueden traer consigo inconscientes faltas de memoria; o, por medio de la sugestión, pueden ocasionar falsedades y, eventualmente, conducir a conscientes y deliberadas faltas a la verdad. Por lo demás, resulta verdaderamente ocioso predicar las malas consecuencias que trae consigo la mentira en los niños de poca edad.

No solamente debemos hacer frente al peligro de agrandar las cosas, cuando se trata de pequeñas faltas a la verdad, sino que debemos afrontar la posibilidad de sugerir cosas indeseables, que de otra manera los niños jamás habrían soñado. Los psicólogos están suficientemente familiarizados con el hecho de que decir a los niños «no hagas eso» es frecuentemente una verdadera sugestión para que los niños lo hagan. Pero lo que tiene verdadera importancia es la necesidad de que el niño adquiera plena confianza y se preste a cooperar en la batalla contra la mentira. Como ha dicho el Dr. Stern, «un niño a quien sus padres han enseñado el significado del propio dominio en todas las cosas, que ha aprendido a controlar su temor, a sacrificar sus gustos por el amor de los demás, a confesar su falta y hasta encontrar en ello cierta satisfacción, este niño puede dominar también todas las tentaciones que se le presenten de decir mentiras.»

---

**Este número ha sido visado  
por la censura gubernativa.**

## LA ESCUELA EN ALEMANIA EN LA ACTUALIDAD

por W. Paulsen (1)

(Continuación.)

## II

## LA LUCHA POR LA ESCUELA LAICA

A la hora actual, en Alemania se libran los más duros combates alrededor de este punto estratégico: la laicación de la escuela. Mientras que la Francia católica sostiene con éxito la lucha contra la Iglesia, Alemania, protestante en su mayoría, no obtendría probablemente la victoria. En Alemania, más que en otros países, se confunde la hostilidad contra la institución eclesiástica, contra los representantes de su potencia espiritual, con la hostilidad contra la religión misma. Se olvida que el Estado debe colocarse por encima de los partidos religiosos y permanecer atenido a sus atribuciones puramente laicas; se olvida que el camino que conduce a Dios será tanto más claramente trazado y abierto y tanto más libre de obstáculos cuanto más desembarazado esté de toda ingerencia política. Quien dice escuela laica no dice *Kulturkampf*. La escuela laica es, por el contrario, la condición de la paz sobre el terreno ardiente de las diversas concepciones filosóficas. La libertad de enseñanza y de indagación proclamada en la Constitución y realizada en las Universidades debe adquirir derecho de ciudadanía, sin restricción alguna en la escuela pública.

No se comprenderá en el Extranjero nuestras luchas por la escuela laica si no se dan bien cuenta del lugar que ocupa el partido clerical, el centro, en la vida política de Alemania. Jamás, desde que existe el Reich, ha gozado el centro en Alemania de un dominio tan incontrastable. No dirige solamente la política interior y exterior del Reich, sino que ejerce su influjo sobre las autoridades de los Estados y de los Municipios. Esta preponderancia la ha adquirido el centro adoptando entre la izquierda y la derecha una ac-

titud intermedia. Aunque no posee la mayoría de los electores, a causa de la confusión y fraccionamiento de los partidos y de la falta de claridad resultante, el centro domina la situación parlamentaria. Hoy, gracias al apoyo del partido conservador, posee la mayoría del Reichstag. En el exterior preconiza firmemente la política de Locarno. En el interior, sabe hacer concesiones a fin de recoger, en cambio, las mayores ventajas en favor de sus concepciones culturales y escolares.

En Prusia, el centro gobierna con la izquierda democrática y socialista y presta su apoyo a una política clara y constantemente favorable a la República y a las tendencias sociales. En Berlín mismo, donde el centro no ha estado representado en el Consejo de la villa sino por siete diputados, de 225, decide con frecuencia cuestiones importantes en el terreno municipal, colocándose entre los partidos burgués y socialista, que tienen, aproximadamente, la misma fuerza.

El *Kulturkampf* de Bismarck, al final del siglo pasado, ha hecho del centro el adversario sin piedad de la Alemania imperial protestante y, en particular, el enemigo de la casa de los Hohenzollern; se conoce suficientemente en el Extranjero la lucha entre Bismarck y Windhorst. Hoy, la semilla política esparcida entonces en los espíritus da sus naturales frutos, y el centro aparece como la garantía más sólida de la República en Alemania. Asociándose a él, los partidos republicanos se aseguran una mayoría decisiva en los Estados y en los Parlamentos. Así, mientras que el clericalismo francés es hostil al Estado y al Gobierno, el clericalismo alemán es el sostén del Estado.

Bajo la inspiración de Erzberger y de Grober, el centro, al lado de la *Socialdemocracia*, asume, en el momento de la caída del imperio, un papel verdaderamente histórico. Erzberger firmó las condiciones del armisticio, y Grober, después de la paz de Versalles, lucha por la Constitución de Weimar. Los antagonismos políticos y religiosos que dividían a los socialistas y a los católicos pasaron a un segundo plano. El centro, uniéndose a los demócratas y a

(1) Véase el número 816 del BOLETÍN.

los socialistas para adoptar la Constitución, ha salvado a Alemania amenazada de sucumbir bajo el peso de las cargas insostenibles del tratado de Versalles. Los socialistas, los demócratas y el centro fueron los portaestandartes conjuntos de la idea nueva (1): una Alemania transforma-

(1) La orientación más típica de la izquierda en la educación alemana está representada por Oestreich, que figura al frente de los reformadores radicales de la escuela alemana. En su libro «La pedagogía bajo la forma de exposiciones personales» (*Pädagogik in Sebdarstellungen*) ha expuesto, con su habitual viveza y color de expresión, los rasgos de su vida, la de un luchador salido de la pequeña burguesía para elevarse a una visión amplia y generosa al servicio de la Humanidad. Siguiendo a Barth, el jefe de los librepensadores, y desempeñando su misión de maestro en una escuela secundaria de Berlín, Schöneberg, jugó antes ya de la guerra un papel político importante en los círculos democráticos izquierdistas de la capital.

La guerra hizo de él un pacifista, y el deseo de la reforma social, un socialista. Pero la reforma escolar constituye el centro de sus preocupaciones. Sus reflexiones y experiencias prácticas, así como las de la «Liga para la reforma radical de la escuela», que había fundado, le llevaron a profundizar el sentido de sus reivindicaciones educativas y la extensión de su alcance desde el magisterio de la segunda enseñanza, en cuyo seno se habían iniciado, al magisterio entero, abarcando desde el jardín de la infancia hasta la Universidad, y constituyéndose así una verdadera Liga popular en favor de la educación nueva.

Claro está que la posición general de Oestreich tiene las características comunes del movimiento de la nueva educación en todos los países. Y como todos los modernos reformadores de la educación, aspira a la escuela activa, fundada sobre la actividad personal de los alumnos en un régimen de libertad y de autonomía.

Pero, dentro de estas características comunes, Oestreich destaca su acusada visión personal. Así, ante la evolución actual de la cultura, Oestreich reconoce que la técnica domina hoy al hombre, que le esclaviza a una división del trabajo que le convierte en siervo automático de un producto, cuyo conjunto, cuyo sentido y cuyo valor apenas se hacen en él conscientes ni permite ser verdadero actor, creador y participe de su obra. Que la técnica divide a los hombres, a las razas y a los pueblos, sembrando la competencia y la enemistad. Pero Oestreich cree que podrán llegar a vencerse las limitaciones y las restricciones de la técnica, para convertirse de esclavo en dueño de ella. Para ello, confía en la radical buena voluntad de los hombres, educándolos en un sentimiento de solidaridad y no ape'ando a sus intereses egoístas, sino a su espíritu de sacrificio, a su amor y a su abnegación. Y llama «religión» a la penetración de este espíritu en toda la vida.»

En cuanto a su ideal escolar, dice W. Gazenmüller, lo constituye la escuela productiva. La apelación en favor de la «Escuela del Trabajo» es ya antigua; resuena en Pestalozzi y en Fichte, y los educadores modernos la reclaman. Oestreich la pide en nombre de la totalidad del hombre. Debe abrazar a todos los

da y libre. Pero el precio de su concurso fué la escuela.

Para vencer la resistencia del centro, el partido social-demócrata ha dado su adhesión a una restricción del párrafo 146 de la Constitución, que instituye la escuela única:

«En el cuadro de los Municipios, y a propuesta de las autoridades locales, podrán instituirse escuelas primarias según la confesión y las concepciones filosóficas de los interesados, con tal de que no perjudiquen a una buena organización de las escuelas, en el sentido del párrafo 1. Se tendrá en cuenta, hasta donde sea posible, la voluntad de las entidades escolares. Los detalles de ejecución se fijarán por una ley escolar del Estado, según los principios establecidos por una ley escolar del imperio.»

Según este texto, el principio de la escuela única no queda abandonado, pero los padres y los partidos eclesiásticos reciben el derecho de organizar escuelas confesionales (protestantes, católicas, judías). De hecho, la unidad interior de la escuela está puesta en peligro (la adición indicada no concierne sino a las escuelas primarias; a las escuelas superiores no se

hijos del pueblo. Escuela única y elástica que debe poner en orden todas las facultades. No distribuirá a los niños clasificados rígidamente por la edad, sino teniendo en cuenta sus gustos, sus dotes y sus aptitudes en una enseñanza central y en comunidades libres de trabajo. Así descubrirá al niño por sí mismo, por su actividad en diferentes dominios, sus gustos y sus aptitudes para el trabajo, y podrá capacitarse para decidir su vocación futura. Así se formará el hombre completo y se borrarán entre ellos distinciones artificiales, como la aun subsistente entre trabajadores manuales e intelectuales.

La subordinación de la economía a la educación es lo que distingue fundamentalmente la escuela productiva de los reformadores alemanes de la escuela soviética. Importa, sobre todo, entender que la «educación productiva» no es únicamente, ni siquiera principalmente, una «educación por y para la producción, sino una educación llamada a proporcionar al hombre el sentido de la producción». Ahora bien, Kershensteiner, partiendo de su punto de vista liberal y de su ideal de la personalidad, pide la «Escuela del Trabajo» en interés de la cultura, de la personalidad, y consideraba la comunidad como el terreno motriz de ella; Oestreich, por el contrario, espera que, gracias a la escuela productiva, personalidad y comunidad, una por otra, y en perfecta reciprocidad, se eleven siempre, cada vez más alto.

las toca). Otras agrupaciones filosóficas o religiosas adquieren el mismo derecho. En los centros de Alemania, en los que domina muy fuertemente una confesión, podrán nacer o subsistir escuelas confesionales; pero las escuelas laicas deberán ser allí organizadas como escuelas de la minoría para las partes de la población que no participen de la confesión dominante.

En suma: esta fórmula de conciliación elaborada en Weimar entre socialistas y católicos es menos peligrosa que lo que parece para la elaboración futura de una buena organización escolar, porque el párrafo 1.º del artículo 146 que instituye formalmente la *Grundschule*, común a todas, constituye, en la intención del legislador, la regla general, mientras que el párrafo 2.º, agregado después, no hace sino autorizar las excepciones.

Es preciso agregar, sin embargo, que los artículos de la Constitución relativos a la escuela implican una disposición final y transitoria.

«Hasta la promulgación de la ley prevista en el artículo 146, párrafo 2.º, subsiste la situación legal actual.»

Esta disposición es la que ha desencadenado sobre nosotros toda la tempestad que sacude tan dolorosamente nuestro mundo escolar. En efecto, como la Constitución sanciona el estado actual, es decir, la escuela confesional dondequiera existe, mientras la ley de aplicación de la Constitución, sobre el punto particular de que se trata, no haya sido promulgada, los adversarios de la escuela única no tienen ninguna razón para apresurar la promulgación de esta ley. Las discusiones recomienzan sin cesar con una viveza y una animosidad crecientes. La puerta queda enteramente abierta a las interpretaciones más estrechas o más fantásticas de la Constitución. Se tiene la impresión de que el partido del centro no se atiene a la palabra que ha dado en Weimar. Por esto, los nacionalistas alemanes, que ya bajo el canciller Luther asediaban al Ministerio, han tenido la audacia de proponer al Reichstag un proyecto de ley absolutamente contrario al espíritu y a la letra de la Constitución.

Según este proyecto, las escuelas confesionales serían erigidas en norma, mientras que las escuelas laicas o las escuelas neutras (enseñando la religión sin herir ninguna de las confesiones) serían autorizadas a petición y a título excepcional. Este proyecto fué barrido por la indignación general, al mismo tiempo que el Gabinete Luther, que se había expuesto torpemente a una lucha declarada con el Extranjero y con la Alemania republicana. Desde entonces, el fuego trepida bajo las cenizas. El centro parecía decidido a hacerse pagar la admisión de los nacionales alemanes en el Gobierno por la victoria de la escuela confesional, victoria que daría nuevos apoyos a la potencia espiritual de Roma en Alemania. Pero encuentra resistencia hasta en el seno del Gobierno, en el partido popular alemán, cuyo jefe es Stresemann, y que, en oposición al partido nacional, que se recluta entre los grandes propietarios agrícolas, representa la gran industria, libre de toda conexión con la Iglesia, y que atrae hacia sí grupos intelectuales, debidos o procedentes del antiguo partido liberal. Por esto, el centro va a preparar en silencio un nuevo proyecto de ley que pondrá formalmente sobre un pie de igualdad las escuelas confesionales, las escuelas neutras y las escuelas laicas (1). Prácticamente, esto significaría la renuncia, por parte del Estado, a laicar sus escuelas. Porque la masa del pueblo, obedeciendo a antiguas tradiciones fuerte-

(1) En efecto, se depositó un nuevo proyecto en la Mesa del Reichstag, a pesar de ser una violación flagrante de la Constitución del Reich. Para tener fuerza de ley era preciso que este proyecto fuese adoptado por las dos terceras partes de la Asamblea, pero como esto no pudo lograrse hubo de aplazarse la votación para el otoño. La imposibilidad de llegar a un acuerdo los partidos gobernantes, sobre este y sobre otros problemas, provocó la disolución de las Cámaras y la convocatoria de las nuevas elecciones recientemente (mayo) celebradas. Es prematuro todo pronóstico sobre el influjo de sus resultados en el porvenir inmediato de la escuela laica alemana. Si el relativo triunfo de los socialistas parece eliminar la colaboración nacionalista en el poder, queda, sin embargo, por definir la que pueda recabar el Centro, el enemigo radical de la escuela laica, el cual, a pesar de la pérdida de algunos votos, no ve disminuir ninguna de las ventajas espirituales y estratégicas de su posición.

mente arraigadas y cediendo a ley del menor esfuerzo, dejaría a sus hijos seguir las escuelas confesionales, mientras que la escuela laica permanecería en segundo término. Esto es lo que ha ocurrido en Berlín, esta fortaleza del socialismo obrero, donde no se han abierto más que 40 escuelas laicas (el Gobierno prusiano, aunque no estaba obligado por la ley, ha tenido en cuenta las necesidades de las minorías). Este número aumentaría, sin duda, en una gran medida; pero, por los motivos ya enumerados, permanecería por debajo del de las escuelas confesionales. El poner sobre un pie de igualdad diferentes especies de escuelas haría nacer un grave peligro, a saber, que los Estados que poseen ya hoy una organización escolar interconfesional (no laica), por ejemplo, Hamburgo, Hesse, Baden, pierden sus escuelas neutras (*simultanen*). Tan pronto como se empiecen a abrir seriamente escuelas laicas, la mayor parte de las escuelas se transformarían en escuelas confesionales. Esto es lo que prevén las ortodoxias católicas y protestantes en su aparente tolerancia. Su amplitud, en materia legislativa, está inspirada en su oposición a la independencia de la escuela. La victoria real pertenecerá, por tanto, a la reacción, y esta victoria no podrá serle arrancada sino al cabo de un largo período de desenvolvimiento político y económico. La Historia nos enseña que en las luchas decisivas por la independencia del espíritu es la Iglesia la que triunfa siempre, cuando las circunstancias políticas son perturbadas (1).

Por esta razón, de pura táctica, es preciso abstenerse, por el momento, de promover la fundación precipitada de escuelas laicas. La Constitución del Reich en-

(1) Notemos la habilidad del Gabinete Marx, el cual, en su nueva Ordenanza relativa a la introducción de la igualdad entre las diversas especies de escuelas, se expresa así: «Nuevas escuelas deberán ser abiertas a petición de cuarenta padres. Pueden, por tanto, crearse escuelas confesionales de minorías. Las escuelas que podrán subsistir serán consideradas como confesionales. Si se las quiere transformar, será preciso primeramente obtener el asentimiento de dos tercios de los padres que tienen hijos en la escuela.

cierra las más favorables disposiciones para permitirnos afrontar el gran combate a favor de la laicación de la escuela en un terreno más amplio que la escuela misma. El artículo 146, párrafo 2.º, está concebido en estos términos:

«La aceptación de las lecciones de religión o de prestaciones de naturaleza religiosa queda abandonada al libre consentimiento de los maestros de escuela. La participación en una enseñanza religiosa, en fiestas religiosas o en actos religiosos, depende del consentimiento de los padres.»

Gracias a esta disposición constitucional, la asistencia a una misma escuela de los adherentes de todas las concepciones filosóficas y religiosas (*simultaneität*) se mantiene en la práctica. La licencia concedida para retirar a los niños de las lecciones de religión ofrece un medio constitucional de transformar poco a poco las escuelas confesionales oficiales, y se evita el *Kulturkampf* político y parlamentario que despierta las pasiones públicas. A causa de la victoria de la reacción eclesiástica, no puede utilizarse este medio por el momento. Por el hecho de poner en un pie de igualdad todas las escuelas confesionales, queda rota la unidad de la escuela alemana, y, teóricamente, habrá tantas escuelas diferentes como concepciones filosóficas o religiosas. Las disposiciones accesorias de la Constitución, que tienen por objeto evitar este peligro, no ofrecen ya la certidumbre de que pueda ser conjurado el mal. Nuestra esperanza de desviar de nosotros el mal del confesionalismo es muy débil. La nueva ley del Imperio estipula, sin la menor duda, para quien no tenga prejuicios, que no puede hacerse ningún cambio en la Constitución sin dos tercios de mayoría. Pero ciertas oscuridades o ciertas contradicciones de dicha Constitución proporcionarán a los juristas hábiles y casuistas argumentos suficientes para negar que la nueva ley caiga bajo el golpe de esta disposición y que sea necesaria la mayoría de los dos tercios. El Poder político se sobrepondrá al derecho. Son de temer duros combates.

Entretanto, el Reichstag ha aplazado su

decisión, porque los partidos del Gobierno carecen de la resolución necesaria y porque temen que el acto de fuerza realizado bruscamente comprometa la coalición contra naturaleza que existe entre el centro, el «partido nacional alemán» y el «partido popular». La situación política actual es poco favorable a una ruptura violenta. Por una parte, los partidos de la derecha, después de realizar duros sacrificios en la política exterior (aceptación de la política de Locarno), no quieren perder el beneficio de sus ganancias en la política interior (impuesto, tarifas aduaneras, preponderancia en toda la administración del país); por otra parte, el centro no quiere renunciar a los pequeños beneficios de orden espiritual que se ha asegurado, violentando sus propios sentimientos íntimos, al admitir en la coalición gubernamental a los nacionalistas alemanes. El uno y el otro, el centro y la derecha, temen la venganza de los electores.

Así puede explicarse que, desde 1918, a pesar de una Constitución del imperio muy liberal, no hayamos dado ningún paso de avance en el dominio escolar y que los adversarios permanezcan frente a frente más irreconciliables todavía que en Weimar, donde un pueblo mísero y un pueblo angustiado les había aproximado y llevado a una transacción.

\* \* \*

*Preparación de los maestros.*—En estas circunstancias, ¿cómo se realiza la preparación profesional del Cuerpo docente? No será inútil una palabra sobre esta cuestión. Mientras que anteriormente la preparación de los maestros de escuela se hacía en las Escuelas Normales, la Constitución del Reich estipula, en su artículo 143, párrafo tercero, de la manera menos equívoca: «La formación del Cuerpo docente debe hacerse de un modo uniforme en todo el territorio del Reich, según los principios que regulan en general la preparación para las carreras liberales (escuelas secundarias)».

Así, en el porvenir, los maestros prima-

rios deberán hacer sus estudios en la Universidad, como los profesores de los colegios y de los liceos. La causa de la educación del pueblo triunfó. Desgraciadamente, la cláusula de la Constitución que hemos reproducido ha seguido siendo hasta hoy letra muerta en mayor o menor grado. En los tiempos tan duros de la post guerra y en la obligación en que están de pagar las reparaciones exigidas por el plan Dawes, cada vez más onerosas, los diversos Estados del Reich no han dispuesto de medios financieros para hacer pasar por la Universidad a la mayoría de los futuros maestros. En ciertas regiones, como en el Mackdemburgo y, desgraciadamente, en una parte del país de Bade, no han tenido reparo en escudarse en el pretexto de la pobreza del Estado para prescindir de las prescripciones constitucionales. En estos países estamos en presencia de una violación flagrante de los principios de una escuela popular común a todos. Hasta el presente, sólo cuatro Estados han satisfecho las exigencias de la Constitución: Sajonia, Turingia, Hesse y Hamburgo. Sus maestros son matriculados en la Universidad. Pero mientras que los profesores de los liceos o de los colegios estudian en el curso de ocho a diez semestres dos o tres ramas principales, el futuro maestro no pasa sino seis semestres en la Universidad y no está adscrito sino a una rama principal. Recibe, además, una preparación práctica en una escuela de aplicación primaria o adscrita a la Universidad. Como ha seguido cuatro años de escuela primaria y nueve años de escuela secundaria antes de entrar en la Universidad, obtiene su título casi al mismo tiempo que el estudiante francés su licenciatura.

Prusia ha adoptado un término medio; infiere de la Constitución que la escuela popular tiene una tarea particular que llenar. Mientras que la Universidad se distribuye en Facultades que responden a intereses profesionales diversos y que se consagran a ciertos estudios especiales, la escuela popular debe consagrarse al desenvolvimiento de todas las aptitudes del niño. No debe dirigir solamente sus es-

fuerzos a su inteligencia, sino que debe procurar despertar las disposiciones religiosas, artísticas y técnicas del niño, y debe procurar también proporcionar flexibilidad y robustez a su cuerpo. Esta tarea no puede dividirse en compartimientos distintos. El Ministro de Instrucción pública de Prusia, que es uno de los Ministros más inteligentes y que conoce muy bien el movimiento pedagógico moderno, ha formulado del siguiente modo el fin de la escuela popular:

«Si nuestra escuela primaria quiere llegar a ser realmente la gran educadora de nuestro pueblo, es preciso que todos los que quieran trabajar por ella se liberten de buena fe de la idea de que la inteligencia se sobrepone a todo, y del prejuicio, tan profundamente arraigado en nosotros desde la época del idealismo clásico, de que la cultura es, en primer lugar, de orden intelectual, y se dejen penetrar por un ideal nuevo y, sin embargo, antiguo, puesto que viene de los griegos, a saber, que el hombre no es perfecto sino cuando ha sabido desenvolver armónicamente sus aptitudes intelectuales, morales y físicas para convertirse en una personalidad verdaderamente completa. Tales hombres son los que debe formar la escuela popular. Tenemos la visión de un hombre nuevo, de un nuevo alemán que habrá cultivado paralelamente su espíritu, su alma y su cuerpo para el servicio del pueblo, de su patria y de la Humanidad (1).»

Becker sabe perfectamente que este ideal debería ser también el de las escuelas secundarias y las Universidades; pero el hecho es que estas altas escuelas se confinan todavía en el dominio puramente intelectual; no romperán con la tradición histórica sino después que el Cuerpo de profesores haya sido íntimamente conquistado a las nuevas ideas:

«La manera secular de comprender la Universidad su tarea no se modificará con reformas impuestas desde arriba; no se

aproximará al ideal nuevo sino cuando una *generación nueva que salga de la escuela primaria transformada* obligue a la Universidad a cambiar sus métodos y cuando los profesores universitarios, impregnados del espíritu nuevo, hayan reemplazado a los que enseñan hoy.»

Esto es justo, pero si en la vida del espíritu (de la cual la pedagogía es una de las manifestaciones) hay un encadenamiento de causas y de efectos que no puede romperse repentinamente, constituye, sin embargo, un deber de la antigua generación, que ha discernido la línea según la cual se opera la evolución, favorecer esta evolución modificando poco a poco las instituciones apelando a los hombres nuevos. No debemos dejar toda la responsabilidad a la generación que nos sigue y descansar sobre su actividad.

Por otra parte, no podemos modificar las antiguas instituciones construyendo a su lado otras nuevas, cuyo programa sería quizás superior, pero cuyos medios prácticos de ejecución serían insuficientes. Me parece que las autoridades escolares prusianas han caído en este último error, a pesar de la excelencia de sus instituciones, fundando *Academias pedagógicas*, que deben evitar, en principio, toda relación con las Universidades y se privan así de los hombres y de los medios ricos de cultura que estas Universidades pudieran ofrecerle. Nada nuevo puede prosperar en el aislamiento espiritual. Ni la Academia católica de Bonn, ni las Academias protestantes de Elbing y de Kiel, ni la Academia interconfesional de Francfort, constituyeron ensayos verdaderamente probatorios (las Academias preparatorias se caracterizaron primero formalmente como ensayos). La oposición no se despista cuando estima que la autoridad escolar, cuya prudente reserva es conocida, ha sufrido una presión política de la derecha, y, sobre todo, del centro, que quería a toda costa asegurar la formación confesional del personal docente. Como el centro es la columna vertebral de la coalición gubernamental prusiana, exige por anticipado en Prusia el sacrificio que cuesta arrancar al

(1) Becker, *La Academia pedagógica y su lugar en nuestra organización escolar*, Editorial Quelle und Meyer, Leipzig.

Reich cuando promulgue su ley escolar. En la constelación política de la hora actual, el liberalismo y el socialismo no se hacen fuertes para defenderse del clericalismo.

Para ser admitidos en una Academia pedagógica prusiana, es preciso haber sufrido con éxito, después de nueve años de estudios, el examen de salida de un establecimiento superior de instrucción. Los directores y el Cuerpo docente se reclutan, sobre todo, en los establecimientos superiores ya existentes y en los medios universitarios. El programa de los estudios está estrictamente regulado, y los alumnos no gozan de la libertad académica en el sentido propio de la palabra. Las relaciones entre los que enseñan y los que son enseñados son las que reinan entre maestros y discípulos; son relaciones personales impregnadas de benevolencia y de humanidad, como las que deben reinar más tarde en la escuela pública. Se espera de esta viva intimidad una transformación de la mentalidad del pueblo, transformación que la Universidad, con sus Facultades especializadas, no sería capaz de realizar. Así, las Academias pedagógicas deben convertirse en establecimientos de investigaciones en el sentido vivo y real del término y tender a otra cosa que a la ciencia: «Sin dudar que será preciso dominar la suma de conocimientos que entran en el programa primario y apereibir en sus grandes líneas los puntos de vista esenciales de la ciencia; pero lo más importante es la iniciación verdaderamente humana del futuro educador en la gran tarea que le espera.»

Colocándose en esta altura de miras, se espera hacer reconocer la equivalencia de la nueva institución con las otras altas escuelas alemanas. Como las altas escuelas técnicas o las altas escuelas de música o de arte, las Academias pedagógicas conquistarán dignamente su lugar al lado de las Universidades. No deseamos sinceramente nada mejor que ver a las nuevas Academias triunfar en sus pruebas. Sin embargo, nos atrevemos a afirmar que precisamente a causa de su nueva misión, de un valor tan elevado, no llegarán a conse-

guir en el primer momento, sobre todo a los ojos del público, ser consideradas como verdaderas altas escuelas. Les faltará autoridad. La villa de Hamburgo, Turingia, Sajonia y Hesse, cuyos institutos pedagógicos (como en Francia la Escuela Normal Superior) han sido organizados en estrecha conexión con la Universidad, cumplirán ciertamente su misión tan felizmente y quizás de una manera más amplia y más completa.

### III

#### LA PEDAGOGÍA NUEVA EN ALEMANIA

Lo que acabamos de decir del movimiento que tiende a reformar la preparación del Cuerpo docente en Prusia nos pone directamente en presencia de los problemas más nuevos de la Pedagogía. El combate contra la preponderancia de una ciencia académica sin vida no se ha librado nunca en Alemania con tanta pasión como después de nuestras desgracias. Comprendemos que sólo una vigorosa corriente de savia puede producir una renovación interior y una verdadera transformación política. Todo saber puramente maquinal, todo trabajo estrecho y limitado de la memoria, todo adiestramiento en vista de exámenes obsesionantes aniquilan la capacidad creadora del hombre. La señal distintiva de toda fertilidad espiritual es la originalidad y la espontaneidad. El alemán se inclina naturalmente a mirar en sí mismo. Una educación puramente intelectual le desgaja de su verdadera naturaleza. Precisamente porque no es bastante realista puede ser fácilmente víctima de los periodistas acróbatas, de los abogados enredadores, de los políticos arrivistas y de los militares que no pierden nunca de vista sus objetivos. Todas estas gentes, en las horas críticas, le hacen salir de sí mismo exactamente como los franceses en sus magníficos impulsos pueden ser fácilmente presa de un chauvinismo apasionado. El cuartel es para el intelectual alemán una deplorable fatalidad. La escuela, con sus programas recargados, con la coacción que ejerce sobre las conciencias, con la ansiedad

de los exámenes (en Francia estos últimos son todavía más implacables), es una desgracia. Quizás el alemán sufra más enérgicamente que los franceses con una organización escolar o con métodos de enseñanza defectuosos, ya que éstos suprimen o separan las cosas y las ideas con más facilidad y confianza. Quizás bajo el martirio de la escuela, el alemán sufre psíquicamente, mientras que el francés sufre sólo físicamente, puesto que consigue, gracias a la movilidad de su espíritu, triunfar en los numerosos concursos por los que tiene que pasar. Esto explica quizás que la oposición a las ideas pedagógicas nuevas es más fuerte en Alemania, y que la lucha por una reforma interior y profunda sea más áspera. No basta demoler los cuarteles, es preciso matar el espíritu del cuartel, si se quiere salvar lo que constituye la originalidad fundamental de Alemania. El extranjero no tiene una idea justa cuando juzga la mentalidad del pueblo alemán según los hombres que tiene a la vista, los cuales, a nombre de este o del otro partido político, se atribuyen la dominación y el Poder. El extranjero toma con frecuencia la apariencia por la realidad. La misma falta comete el alemán cuando pone en duda la realidad de las tendencias conciliadoras de la gran masa del pueblo francés, porque ve a los hombres de Estado hipócritas y una Prensa nacionalista irresponsable servirse hábilmente de la emotividad natural de los franceses. Los pueblos se parecen mucho, más de lo que generalmente se cree, en sus ideas fundamentales. Sin duda que hay variantes infinitas en el ritmo de su vida espiritual, en la calidad y fuerza de sus sentimientos y en la orientación de su inteligencia; pero estas variantes no están más acentuadas que las que se manifiestan en el seno de un solo y mismo pueblo. Los antagonismos que subsisten entre los miembros y los grupos de una misma nación son, con frecuencia, más agudos que los que se levantan entre pueblos y pueblos. Si, pues, se quiere sorprender las grandes líneas de la evolución escolar de Alemania, es preciso conocer las tendencias generales de su desenvolvimiento

interior, lo mismo para formarse una idea exacta del estado de la instrucción en Francia que para tener en cuenta las tradiciones y el carácter del pueblo francés.

He procurado en otro lugar exponer la diferencia interior y exterior que hay entre las dos naciones desde el punto de vista escolar, y he hecho las observaciones siguientes:

«El francés es un analítico, el alemán es un sintético. Este juicio no es, sin embargo, absoluto. Las dotes naturales del francés se encuentran también, indudablemente, en ciertos alemanes, y viceversa. Todo pueblo ofrece una cierta mezcla de tipos. Por otra parte, los que ocupan las posiciones oficiales no siempre son los representantes auténticos del pueblo. Ni el Parlamento francés ni el Parlamento alemán ofrecen una imagen fiel de la nación. A pesar de esto, hay en los dos países una cierta actitud intelectual, cierta manera especial de pensar, que no siempre puede reconocerse en el primer momento, pero que se siente en la tendencia general, y cada pueblo tiene claramente conciencia de ella. *Jullien*, el narrador e intérprete del trabajo de Pestalozzi en Iverdon, dice en la introducción de su informe de 1812 (cito de memoria) «que él quiere ser profundo» (*gründlich*) y no superficial, a fin de no «merecer el reproche que se prodiga a su país. Si, agrega, la filosofía francesa no siempre es bastante profunda, es en compensación más precisa y clara».

«El pensamiento alemán se complace en envolverse en nubes y no se le puede sorprender sino a través de oscuridades y de profundidades: esto es, por otra parte, provechoso para el escritor francés que quiere y procura formular y expresar el pensamiento de un filósofo alemán.» *Jullien* parece mostrar un poco de ironía, pero pensamientos semejantes al suyo abundan en la literatura francesa y en la literatura alemana y no nos extraviaríamos buscando en esta discusión los caracteres distintivos y dominantes de una y otra nación. Los franceses y los alemanes cultivados confiesan voluntariamente estas oposiciones. Valorar jerárquicamente estas diferencias cua-

litativas equivale a mostrar poco sentido psicológico e ignorar la diversidad natural de las formas que puede revestir el espíritu.»

Ahora, ante la encarnizada concurrencia en exámenes y concursos de que tiene que triunfar el francés, ¿no sería lógico esperar en que Francia acaparase los puestos más brillantes en las funciones públicas del mundo y ocupase el primer rango en el dominio intelectual? ¿Hay algún otro país que, merced a sus escuelas, pudiese reivindicar la dirección de los espíritus? Pero en vano sostiene Francia su formidable organización para la selección de los escogidos y hace vanos sacrificios para actuar sobre la inteligencia de la masa. Subsiste para ella el peligro de dejar a lo largo del camino una proporción considerable de inteligencias sanas y robustas. Mientras más implacable sea el mecanismo de los exámenes y más diferenciados estén los sistemas y los programas sean más imperativos, pretenciosos, rígidos e inmodestos, para forzar a manifestarse las cualidades intelectuales, más riesgo se corre de destruir la inteligencia. La inteligencia está en potencia o no existe. No hay caldo de cultivo que asegure su eclosión ni mecanismo en que pueda ampararse. Los métodos para forzar o amaestrar la inteligencia no han triunfado nunca ni triunfarán. Nos engañamos respecto de los beneficios y los peligros de la escuela pública actual. No hay más que un medio para favorecer el desenvolvimiento intelectual de la Humanidad: no perturbar *el proceso natural de la inteligencia*. La escuela que triunfará sobre las otras será aquella que sepa ofrecer a la inteligencia que se está despertando del niño, en un medio real favorable, los puntos de contacto y los puntos de partida más naturales. Y como un trabajo productivo que responda a las necesidades materiales y espirituales de toda comunidad sana es la condición de todo desenvolvimiento de la inteligencia y de la razón, la educación futura de la juventud reposará en un trabajo en común. La educación no sería, pues, otra cosa que la actualización, sin ideas preconcebidas, de las fuerzas que brotan

de este trabajo en común. Todos los *tests* y todos los juicios que llevan a un castigo o a una recompensa y se refieren al grado de inteligencia desaparecerán como un último vestigio de una pedagogía bárbara. Si los países de Europa no quieren o no pueden proporcionar los medios financieros y morales de una renovación de su enseñanza, el centro de cultura se trasportará a donde se haya sabido preservar la inteligencia de una precoz extinción.»

*La escuela de la vida y del trabajo en común.*— Ahora nos será más fácil hablar del movimiento que se ha tomado la costumbre de resumir con esta palabra: *Gemeinschaftsschulbewegung*.

La Escuela de la vida y del (1) trabajo en común, rompe con la concepción de la escuela actual como un establecimiento que se contenta con dar lecciones. El maestro y su enseñanza no son ya sino instrumentos secundarios de educación. No juegan ya en ningún caso un papel decisivo y predominante. Lo que se considera como mucho más importante es la incorporación de toda la vida del escolar a una comunión humana y la introducción del escolar en las relaciones múltiples y vivas que ofrece una sociedad de jóvenes. La *Gemeinschaftsschule* parte del principio de que el individuo en sí no representa sino un valor indeterminado. Su existencia no adquiere su significación, su importancia y su contenido sino gracias a la sociedad en cuyo seno ha tenido la suerte de nacer y a la cual permanece fatalmente unido. Se libera, pues, científicamente de la noción individualista de la educación.

La existencia económica de un individuo depende de la sociedad; lo mismo ocurre con su existencia espiritual. Su manera social de pensar sustituye a su concepción individualista de las cosas y le da el impulso, la inspiración y la dirección. Su conciencia social se convierte en su conciencia, y su cultura social, en su cultura. Del espíritu de familia o de casta, el alumno se eleva al espíritu de su pueblo, al espíritu

(1) Wilhelm Paulsen.—*Die Überwindung der Schule. — Begründung und Darstellung der gemeinschaftsschule*. Vesl. Quelle und Meyer, Leipzig.

de su tiempo y al espíritu de la Humanidad. Todo lo que piensa, siente, quiere y espera está incluido en lo general y está asociado a largos y profundos encadenamientos de ideas y de hechos y va ligado a lo que rebasa del individuo, a lo que es social, universal y cósmico. El individuo está muerto para sí mismo como la célula que se destaca de un organismo. El mal de nuestro tiempo está en que el individuo desconozca sus obligaciones sociales y morales hacia la comunidad y construya en detrimento suyo su mundo propio, refrenando todos sus instintos sociales. Sólo cuando se despierte en él la conciencia profunda de su solidaridad con su pueblo, con los demás pueblos y, finalmente, con la Humanidad, y sólo cuando se forme una nueva mentalidad, es cuando los hombres aprenderán a entrar en relaciones estrechas unos con otros en el seno de un mismo pueblo primeramente, y por encima de las barreras que separan a los pueblos, después. El odio de los pueblos no será vencido sino por el espíritu de solidaridad.

«Ciertamente que la educación es, en primer término, un asunto individual. Pero no logrará tomar su impulso si no puede formarse de una «sustancia». Estos datos generales que preexisten a todo individuo, y del cual éste no ofrece sino una huella, es la sustancia de la educación en común, en la cual todos participamos. Mientras más fina sea la constitución de esta «razón común», más diferenciada es la conciencia individual y más rica de posibilidades para su propio desenvolvimiento. Los problemas de educación son, pues, problemas sociales. La misión de los establecimientos educativos consiste, pues, en vivificar y mantener en movimiento la suma de energías creadoras que actúan en la masa. Nuestros métodos escolares, demasiado preocupados con las materias que hay que memorizar, desconocen esta tarea. Entierran la inteligencia viva y aniquilan en germen sus disposiciones particulares. En lugar de ofrecer libre expansión a las aptitudes, a fin de que puedan manifestarse, se las nivelaba y se las comprimía para reducirlas a un cierto esquema. Se las impedía así

tomar una forma individual capaz de alcanzar y aun de superar los límites de la conciencia universal». Tal es, en sus grandes líneas, el fundamento espiritual sobre el cual se edifica el nuevo programa de educación. La creación de las *Gemeinschaftsschulen* responde a dos móviles esenciales: un móvil de orden social y moral y un móvil de orden psicológico y didáctico; el despertar de una nueva mentalidad y el desencadenamiento de todas las fuerzas activas y constructivas de la juventud. La escuela debe ser el medio, el ambiente en el cual las fuerzas del joven son estimuladas, la comunidad humana en que se desenvuelve, conforme a las leyes de la naturaleza, el pensamiento libre. Ciertos conocimientos pueden garantizar una experiencia seria del trabajo y de la vida. La moralidad, la solidaridad humana no son ciencias enseñadas *ex cathedra*, sino principios directores, reglas de vida que cada uno adquiere en sus relaciones múltiples con los hombres y con el mundo físico. Por esto, la escuela debe ser un taller perfecto en el que el hombre hace sus primeras experiencias y, al mismo tiempo, un centro de vida, una sociedad humana, simplemente, claramente, puramente organizadas, en la que puedan despertarse las fuerzas morales esenciales.

La primera redacción de mi programa escolar encierra todos los principios sobre los cuales reposa el trabajo en la *Gemeinschaftsschulen*. Estos principios han conservado todo su valor. Los recojo aquí tal como han sido adoptados, después de vivos debates, en Berlín, en 1921, y, más tarde, aplicados y realizados en parte.

1. *La esencia de la escuela.* La escuela no es un cuerpo extraño en la sociedad humana; no es, de ninguna manera, una cosa aparte; la escuela es un miembro vivo y dichoso del organismo social. No es un establecimiento en el que se proporcionan lecciones de ciencia o de moral, sino el medio vital del niño, medio regido por las leyes especiales del desenvolvimiento de la naturaleza humana.

2. *La escuela activa.* La vida de la sociedad evoluciona según la forma que

toma su desenvolvimiento económico. Es la producción material e intelectual la que desencadena y pone en actividad de mil maneras diversas el conjunto de las fuerzas que cada uno de sus miembros tienen en reserva. La escuela tiene que someterse a esta ley natural: *El trabajo modela al hombre.*

La escuela tiene, pues, que ser el lugar consagrado a un trabajo juicioso, que se realice lo mismo en la ciudad que en el campo; debe responder a necesidades reales. En su trabajo debe formarse el niño una idea de la potencia productiva de su pueblo y *comenzar a tomar en ella una parte activa.*

La escuela debe ser el lugar en que se expande la fuerza creadora en germen en el niño; debe ser un laboratorio de indagaciones, un taller de arte, una sala de exposición industrial. Entre la escuela y la obra que se realiza en una academia o en una cantera, no hay diferencia *esencial.* Detrás del trabajo creador del niño está todo el desenvolvimiento interior del pueblo productor.

3. *La escuela social.* En la sociedad futura, tan evolucionada, económica e intelectualmente, la escuela deberá adaptarse a las nuevas condiciones del trabajo material y moral de la Humanidad. El río de la vida debe pasar a través de la escuela. En la hora actual, la escuela debe aproximarse a la vida. En una vida y un trabajo comunes se desenvolverá el niño normalmente. El niño está al servicio de la comunidad, y la comunidad, al servicio del niño. Bajo la fuerza alternante de estos dos polos, el individuo y la sociedad, se despliega la ley fundamental del desenvolvimiento personal.

4. *La escuela independiente.* La escuela debe ser el camino que conduce al niño mismo y no a la ejecución de ciertos programas, a la aceptación de ciertos dogmas o a la realización de cierto ideal. Toda finalidad de la educación fijada de antemano de una manera abstracta expone al niño a la mentira y a la traición. La escuela no es, pues, un instrumento en manos de los partidos políticos y religiosos, sino

el lugar en que debe poder manifestarse la vida personal. La escuela no puede, pues, dejar de ser independiente de la política y de la religión, y libertarse de la insostenible opresión de todo credo.

5. *La escuela única.* Si la escuela es independiente, no puede ser ya una escuela de clase. En una verdadera comunidad popular, no hay diferencia de rango ni de fortuna. La escuela única no es una creación artificial, en vista de un fin determinado de antemano, sino un establecimiento de educación que se edifica en virtud de una necesidad interior, a partir de la escuela de párvulos hasta la Universidad. Es la expresión de la cultura de un pueblo, de la voluntad de un pueblo; es el lugar en que se forma la verdadera mentalidad social, al mismo tiempo que el gran ideal humano de la paz entre los pueblos y la fraternidad.

(Concluirá)

## LAS LEYES DEL ESPÍRITU DEL NIÑO

por el Prof. Domingo Barnés,

De la Escuela Superior del Magisterio.

La hipótesis de trabajo adoptada por Piaget, de que el pensamiento del niño es distinto en cualidad, y no solamente en grado, del pensamiento adulto, ha inquietado a muchos pedagogos, por las repercusiones que pueda tener en la educación. Con esta alarma y, a juicio de Piaget, con los prejuicios que le proporciona su preocupación paidológica de aplicación práctica, es decir, propiamente pedagógica, Besseige ha repetido los experiencias de Piaget.

La oposición que establece Piaget entre la mentalidad del niño y la mentalidad del adulto tiende a mostrar simplemente que el adulto no está enteramente preformado en el niño. «El paso —dice Piaget (1)— del pensamiento del niño al pensamiento del adulto no es un simple desplazamiento de elementos preformados, y, además, la adquisición de un lenguaje y de conociemien-

(1) *L'Enseignement publico*, Feb. de 1928. *La pensée de l'enfant*, por J. Piaget.

tos recibidos del exterior, sino que es una construcción real... Esta construcción —segunda tesis complementaria de la anterior— la debemos a la vida social. La sociedad no proporciona solamente un lenguaje y conocimientos sociales ya preparados, sino que es fuente de objetividad y de coherencia, sobreponiéndose las conductas lógicas a las tendencias egocéntricas espontáneas. Los psicólogos deben «hacer» suya esta tesis lanzada por los sociólogos: «El desenvolvimiento del niño aparece, cualquiera que sea la idea que formemos de la sociedad, como una socialización progresiva.»

Partiendo de esta hipótesis, Piaget distingue en la conducta y en el pensamiento del niño dos clases de elementos: unos que resultan de la socialización y, aumentando en importancia con la edad, preparan el pensamiento adulto; los otros resultan de la actividad espontánea (por ejemplo, el juego), o de un compromiso entre estas tendencias innatas y la socialización. Como estos elementos son poco a poco sofocados por la socialización, quedan como los característicos de la infancia.

La afirmación, pues, capital, cuya originalidad reclama Piaget, y que es, por otra parte, la más discutible, y comienza, en efecto, a ser la más discutida, consiste «en decir que las dos clases de elementos son, en parte, antagónicos, en vez de comportarse como grados de un solo y mismo proceso» (1).

Partiendo de este punto de vista, Piaget desenvuelve lógicamente su teoría. Los términos pensamiento infantil y pensamiento adulto no tienen sentido sino desde el punto de vista genético o dinámico (claro está que lo mismo, y quizás con más motivo, pueden afirmar los que piensan que no hay tal antagonismo entre ambos planos, y que éstos se comportan como los grados de un solo y mismo proceso). El

pensamiento adulto es el que (existiendo ya en el niño) *aumenta en importancia con la edad mental y la socialización*. El pensamiento del niño es el que (persistiendo en el hombre) *disminuye correlativamente en importancia*.

La tendencia a la afirmación sin pruebas la consideraba Descartes pueril, y Piaget no sólo acepta esta sugestión—ya que esa tendencia no resulta de la relación social entre individuos iguales, que es la relación característica de la conducta adulta—, sino que la acentúa, considerando esa tendencia como el resultado de dos caracteres «propiamente infantiles», que persisten en el adulto. La convicción espontánea, que resulta del egocentrismo, y la fe en la autoridad, que resulta del contacto demasiado brusco entre un pensamiento todavía egocéntrico y el pensamiento enteramente elaborado del adulto. Inversamente, Piaget observa ya en todo niño el pensamiento adulto desde el aprendizaje de la lengua; pero este pensamiento supone la intervención de alguna aportación exterior al individuo como tal, es decir, el contacto de dos individuos, por lo menos. En una palabra: los términos de mentalidad infantil y de mentalidad adulta no pueden tener para Piaget significación estática. Y, según afirma, sólo ha procurado describir el egocentrismo intelectual del niño y sus consecuencias, para constituir una introducción al análisis de la socialización.

Podría preguntarse a Piaget, si el egocentrismo subsiste en el hombre y la socialización se inicia en el niño, ¿por qué hemos de considerar el desenvolvimiento como una dramática contienda, con la victoria incesante, aunque nunca definitiva, de uno de los contendientes, en vez de considerarlo como un proceso de combinación de ambos factores, que quizás no sean sino aspectos de la unificación, que tiende a afirmarse y consolidarse? En otro caso, todo el proceso del desarrollo del hombre consistirá en eliminar al niño, que lucha desesperadamente por sobrevivir, y todo el proceso de la educación consistirá en favorecer esa eliminación, esa poda de

(1) En ninguna parte expone su punto de vista con tanta claridad, destacado de argumentos secundarios y de la serie de experimentos y de observaciones detalladas con que en otros lugares procura fundamentarlo y justificarlo, como en su artículo *La pensée de l'enfant obéit-elle à des lois propres?* - Rev. de L'Enseignement Public, Feb. de 1928.

lo propiamente infantil que hay en el niño, para favorecer el brote de lo viril que en él se inicia. Ya había muchos educadores que sentían prisa por estimular ese proceso; pero, por lo menos para ellos, se trataba de una transformación gradual, ya que no habían llegado a afirmar ese antagonismo, cuya originalidad reclama, con razón, Piaget.

No discutimos el sentido fecundo de las investigaciones de Piaget, que, con gran precisión, a su juicio, ha puesto de relieve F. Pécaut (1): el de contribuir « a un descubrimiento que parece en camino de lograrse: el de una ley de la evolución intelectual ». Ley todavía hipotética, probable, sin embargo, y que sería ésta: « Si llegamos a pensar las cosas tales como son y no tales como las soñamos, no es porque tropezamos con ellas, sino porque tropezamos con nuestros semejantes, y el comercio con ellos nos *obliga* a ver la realidad como es. No hay pensamiento sin objetividad, y es la sociedad y no el objeto la que nos impone la objetividad. »

El Sr. Besseige alega una objeción, seriamente apoyada en numerosas experiencias; pero el Sr. Piaget se desembaraza de ella con gran facilidad, permitiéndonos de paso conocer mejor su pensamiento y el lado débil que, a nuestro juicio, ofrece. Partiendo de una concepción estática, el Sr. Besseige cree destruir la posición de Piaget al demostrar que el proceso de objetivación del pensamiento del niño no sigue el *ritmo* trazado por Piaget y que los niños por él observados responden más tempranamente que los pequeños suizos observados por Piaget, a los *tests* de objetivación. A esto responde Piaget con una precisión insustituible. « Pero si la mentalidad infantil se define por el conjunto *de los caracteres que disminuyen* con la edad mental, por su naturaleza, *de los caracteres debidos a la socialización*, entonces el problema se plantea de otro modo. La que podemos llamar « ley » de la mentalidad infantil no

sería una ley estática, sino una *ley de sucesión*. El problema sería el de conocer en qué orden se suceden las realidades mentales. » Hasta aquí Piaget está de acuerdo con toda la Paidología moderna, la cual, al procurar establecer las etapas del desarrollo, no pretende fijar fechas definidas y marcar un ritmo uniforme, sino averiguar, como dice Piaget, la ley de sucesión. Pero el autor agrega estas palabras: « la única cuestión interesante será, pues, la de saber no cómo se comportan los niños de una edad dada, sino cómo se adquieren las nociones de derecha y de izquierda — (el *test* de objetividad que juzga más eficaz e interesante Piaget) —; ¿parte el niño de su yo o de nociones abstractas? ¿descubre primeramente las relaciones de las cosas entre sí o de su cuerpo con el de otro, etc.? Para esto es necesaria una estadística algo extensa (Piaget ha visto solo 240 niños) y la generalización consistirá únicamente en destacar la evolución en función de la edad mental. »

Hemos procurado suprimir elementos innecesarios del razonamiento de Piaget para que destaque su perfil con la mayor claridad posible, si bien esta claridad es más aparente que real y profunda. Lo esencial es, pues: que la línea del egocentrismo que sigue, en realidad, a lo largo de la vida, si bien atenuándose, corre paralela, en paralelismo hostil, con la línea de la objetividad, que se inicia a su vez en la misma infancia, pero acentuándose cada vez más, merced a la socialización (objetivación y socialización son dos procesos equivalentes, consustanciales y aun, en realidad, dos aspectos del mismo proceso). La ley de sucesión que se busca será la que regule el gradual replegamiento de la línea egocéntrica y la gradual acentuación de la línea objetivo-socializadora. El ritmo de este proceso gradual dependerá de las múltiples circunstancias que determinan la individualidad y el *momentum* psicológico, incluso el factor educación.

Es extraño que el Sr. Piaget, tan hábil investigador y tan sagaz psicólogo, no haya comprendido que esa posición dualista en que excinde el desenvolvimiento

(1) Pécaut, *Une vue nouvelle sur l'esprit de l'enfant*. Rev. Pédag., 1925, p. 124.

de la conciencia no puede ser definitiva y tenía que integrarla en una superioridad, la unidad misma del desenvolvimiento infantil.

El egocentrismo no es una posición consciente y definida, sino un punto de partida para un proceso de conocimiento, y, por tanto, de objetivación. Y justamente, el final de este proceso viene a ser el verdadero egocentrismo consciente y reflexivo. La conquista del objeto, como tal, como punto de referencia y unificación de la experiencia sobre él lograda, es una conquista penosa y no puede decirse que la haga el niño como proyectando el objeto fuera de su yo—un yo que aun no existe—, obligado por el proceso de socialización a abandonar su presa, separándola de una intimidad subjetiva y exclusivista, a la que no tiene derecho. Más penosa que la conquista del objeto es la conquista del sujeto, de la última y madura referencia unitaria del conocer al sujeto que conoce, y que en cuanto conoce, crea, en cierto modo, lo conocido y pensado.

En el egocentrismo, como posición inicial, provisional y precaria, más negativa que positiva, ya que en ella las afirmaciones son más bien limitaciones y negaciones, se va elaborando lentamente el desdoblamiento de objeto y sujeto, el proceso de objetivación, que es paralelo, mejor aún correlativo, con el proceso de subjetivación. Sólo en el adulto llega el conocer a objetivarse, pero tampoco hasta entonces llega a subjetivarse en el verdadero sentido psicológico de la palabra. ¿Cómo entonces romper arbitrariamente esta unidad de proceso?

Piaget observa, en efecto, restos de egocentrismo en el adulto; pero estos restos, cuando lo son—y no se trata de elementos subjetivistas conscientemente logrados—, son los restos inevitables que quedan a manera de residuos en todo proceso de transformación progresiva.

Que este proceso corra paralelo al de socialización no quiere decir que sea ésta la causa de aquél. Y aun cuando el proceso de socialización, con su aportación del lenguaje social y con la relación que crea

entre el yo y el *alter ego*, el *socius*, fuese condición indispensable para el indicado proceso del conocer, tampoco la condición es igual que la causa, ni implica una íntima identificación de la una con la otra. Pero este influjo, su cantidad y su cualidad, de la socialización en el pensar es, en todo caso, un problema que se nos plantea en otro plano distinto que el de Piaget y no podemos abordarlo aquí. Lo encontraríamos más lógicamente planteado en el proceso de desdoblamiento entre el yo y el *socius* que entre el egocentrismo y la objetivación.

---

## ENCICLOPEDIA

---

### UNA ÓPERA ESPAÑOLA DEL SIGLO XVII<sup>(1)</sup>

por D. José Subirá.

(Conclusión.)

El colaborador musical de Calderón en *Celos aun del aire matan* se llamaba Juan Hidalgo. Este compositor, como tantos otros músicos españoles de su tiempo, es una personalidad de valía indiscutible, cuyo nombre cayó en el olvido y cuya vida, apenas conocida hoy, difícilmente podrán reconstruir los biógrafos detalladamente.

Sábase de Hidalgo que fué «músico de arpa» en la Real Capilla, figurando, bajo tal concepto, en la nomenclatura de «Gajes que han ganado en la Real Capilla del Rey Nuestro Señor las personas que han servido en ella, en este tercio postrero de 1637», y que inventó un instrumento, del cual ha dado cuenta el cantor de la Real Capilla y cronista del Monarca Felipe IV, Lázaro Díez del Valle y de la Puerta, al decir textualmente: «El instrumento que llaman Clavi-harpa fué inventado por Juan Hidalgo, músico de harpa de la Real Capilla de Felipe IV, en cuyo tiempo floreció, siendo eminente músico y compositor, de lindo gusto, de tonos divinos y hu-

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

manos.» (Recuérdese aquí que, a la sazón, en el vocabulario musical, la palabra «tono» podía considerarse, en cierto modo, como sinónima de «composición» u «obra musical», y el adjetivo «humano» equivalía a «profano», con lo cual un cronista contemporáneo de Hidalgo nos lo describe como autor de obras tanto religiosas como profanas.) La Sección de Bellas Artes de nuestra Biblioteca Nacional conserva en manuscrito varios «Rezitativos», «Solos», «Dúos» y «A cuatros», firmados por este arpista y encabezados algunos con los rótulos genéricos: «Tono humano» o «Tonda humana». También Pedrell recogió y publicó diversas composiciones escritas por Hidalgo.

Colaborador musical de Calderón, puso Hidalgo música a la obra escénica que dicho dramaturgo escribió con el título *Ni amor se libra de amor*. Ese manuscrito musical se halla también en la expresada Biblioteca, y de él dijo Mitjana muy acertadamente: «Toda la fábula está envuelta por coros del más suave efecto, que le dan una atmósfera de alta idealidad... La emoción debía llegar al máximo en la postrer escena que forma el patético desenlace, cuando un coro misterioso y escondido murmura el más dulce de los arrullos.»

¿Qué valor técnico y artístico tiene la música de *Celos aun del aire matan*? Desde luego, como documento histórico que permite reconstruir una faceta del arte español, es de interés sumo. Escrita esta obra en un período de transición, en el que chocaban dos tendencias disímiles (la representativa del pasado, con sus riquezas polifónicas exuberantes y sus modos eclesiásticos, y la representativa del porvenir —de un porvenir que hoy es pretérito, bien entendido—, con la monodía acompañada sobre un bajo continuo, cifrado o no, y la tendencia a la cristalización en dos modos exclusivos: el mayor y el menor), pronúnciase Hidalgo resueltamente por el estilo monódico y el recitado. Sabemos que el nuevo estilo fué introducido en Alemania merced a Heinrich Schütz, en 1619; pero ignoramos cuándo

se le importó en España. Ello no impide que Hidalgo pusiera algunos coros; mas estos «números», si cabe designarlos así, se atienen al espíritu español, que en sus famosos *cuatros* —o composiciones vocales a cuatro voces— hubo de dar, a través de varios siglos, una nota nacional bien típica.

Quien se atuviese a la opinión usual, que considera la producción teatral italiana como la gran prodigadora de virtuosismos vocales, casi con exclusión de otras modalidades artísticas —olvidando que antes de instaurarse allí la monodía acompañada se había recogido la tradición polifónica exportada de los Países Bajos para elevarlas a cumbres altísimas, y desconociendo que los primeros productos del nuevo estilo representativo destacaban una sequedad y rigidez excesivas— podrá suponer que la obra de Hidalgo, influida por novísimas corrientes italianas, también hubo de prodigar floreos y ornamentos melódicos para lucimiento de los cantantes. Nada más lejos de la realidad, sin embargo, que tal suposición. La monodía italiana, en sus albores, tenía un sencillez grandísima, y en la adaptación del texto solía cultivar un silabismo antimelismático, salvo contadas excepciones. El respeto a la palabra fué la más importante regla entre los teóricos de la *Camerata florentina*. Según ellos, no bastaba con que se comprendiese el sentido; además debía observarse una pronunciación y acentuación correctísimas, cosas que con el contrapunto y el estilo madrigalesco eran imposibles, pues el verso, a fuerza de quebrar su ritmo propio, se confundía casi con la prosa, como hubo de notar Galileo. Condenóse la costumbre, imperante entre los madrigalistas, de repetir una o varias veces una palabra o un grupo de ellas; y se condenaron también los trinos, trémolos, vocalizaciones y otros ornamentos que los cantantes venían usando desde antiguo. A Caccini le recomendó Bardi que no abusase de tales adornos, y lamentó que la fuerza de la costumbre impidiese abandonarlos completamente; y Caccini se inclina más al «arioso» que al «aria», si

se puede decir así, usando un anacronismo que aclara la idea. La declamación de las primeras óperas italianas se desarrollaba muy rápidamente, en suma. Aquellos alardes de virtuosismo vocal desenfrenado no se ven en los operistas de la primera ni de la segunda hora. No se ven en Jacobo Peri y Giulio Caccini, que instauraron el estilo representativo en la *Camerata florentina* del Conde Bardi; ni en Stefano Landi y Virgilio Mazzochi, que lo transportaron al Palacio romano de los Príncipes Barberini; ni en Claudio Monteverdi, y sus inmediatos continuadores Francesco Cavalli y Jacobo Melani, que nutrieron el repertorio cuando en Venecia se estableció el primer teatro público de ópera. Véanse, sí, pero contenidos y refrenados, en otras composiciones italianas firmadas por Marco de Gagliano, Pietro Benedetti y Benedetto Ferrari, en los años 1608, 1611 y 1613, respectivamente, como puede observarse consultando los ejemplos musicales insertos por Riemann en su copioso *Handbuch der Musikgeschichte*. Es preciso que trascurren muchos años, y que la ópera florezca en Nápoles, para hallarlos en Alessandro Stradella, el precursor de su tocayo Scarlatti. Stradella sí que muestra el florecimiento abusivo de esas ornamentaciones vocales vacuas, con finalidad puramente sensorial, llegando a poner hasta 65 notas de valores rápidos sobre la palabra «tiranno», y otras 97 sobre la palabra «furor». Pero cuando Hidalgo escribió en España *Celos aun del aire matan*, Stradella era todavía un niño sin uso de razón, y nadie, en nuestro país, podía tener el menor presentimiento de que algún día hubiese de privar en Madrid aquel «farinellismo» — es decir, aquel abuso del *bell canto* en un sentido de virtuosidad desenfrenada — que, trascurrido un siglo largo, condenó Carlos III para reaccionar contra los gustos musicales vigentes en el reinado anterior, como ha referido un Conde de Fernán Núñez en cierto documento epistolar de 31 de mayo de 1769.

La obra de Hidalgo, por otra parte, muestra influjos directos de la tradición nacional, es decir, de la representada por

Juan del Encina y por los romances que nuestros vihuelistas del siglo XVI habían recogido y transcrito en su peculiar escritura sobre hexagramas cifrados. Porque conviene reaccionar contra la suposición, harto difundida, de que vino a surgir poco menos que de súbito, y en Italia, la monodía acompañada armónicamente — empleamos este último adverbio porque el bajo cifrado no es, en realidad, sino un sistema rudimentario y sin sistematizar aún de los principios armónicos que hubieron de suceder y oponerse a los principios polifónicos anteriormente reinantes —; y es oportuno señalar que entre los iniciadores de la melodía sostenida con acordes figuraban, precisamente, esos vihuelistas nuestros, comenzando por Luis Milán, medio siglo antes de que la *Camerata florentina* del Conde Bardi asombrase al mundo con su innovación trascendentalísima.

Un examen somero del manuscrito musical *Celos aun del aire matan* ilustra sobre las costumbres, tendencias y gustos musicales de aquel tiempo. La escritura tiene ya líneas divisorias de compás — como la habían tenido, y precisamente por dirigirse a indoctos, aquellas obras que enriquecen nuestra literatura vihuelística en el siglo XVI —; pero en vez de seguirse una división exacta, acóplanse a veces varios compases entre dos líneas divisorias, lo cual dificulta la lectura, contribuyendo a ello, por otra parte, el uso simultáneo de la notación blanca y la negra.

Sólo existe la parte vocal, con el correspondiente bajo continuo sin cifrar, siendo de advertir que éste va puesto en clave de *do* en cuarta línea si el canto está en la clave de *sol*, y figura escrito en clave de *fa* en cuarta línea si el canto está en clave de *do* en primera línea. Faltan los papeles de orquesta, pues sin duda se copiaron aparte; pero es fácil deducir el puesto que a ésta hubo de asignarse a la misma. Cuando se representaban por entonces obras declamadas dábase, inevitablemente, a modo de obertura, un «cuatro de empezar», cantando casi siempre a cuatro voces, de donde se tomó su nombre, y confiándose su interpretación a las damas

de la compañía. A veces reforzábese la audición vocal con un acompañamiento de arpa o de vihuela. Las representaciones de zarzuelas, comedias armónicas y otras obras que intercalaban la música de un modo constante o alternativo, ocupaban una cantidad mayor de instrumentos - cuya especie y número se ignoran hoy, a falta de documentos que den luz sobre la materia —, pero que, a buen seguro, eran los mismos que usaba la Capilla Real para sus solemnes funciones religiosas.

Tuvo esta Capilla, en 1633, dos bajones, un bajoncillo, tres arpistas—uno de ellos, precisamente, Juan Hidalgo—, dos músicos de vihuela, dos músicos de violón, más chirimías y cornetas; y dos años después se agregaban a dicha corporación filarmónica siete violines. Aproximadamente, estos mismos elementos instrumentales debieron intervenir en la ejecución de *Celos aun del aire matan*, aunque su misión se redujo a repetir la parte cantada y reforzar, también con duplicaciones, las armonías del bajo continuo. No será inoportuno recordar que, a la sazón, tenían ciertas obras algunas agregaciones especiales, como las de chirimía y cajas, si lo reclamaba la índole del asunto.

*Celos aun del aire matan* enuncia con toda claridad el tipo de recitado, pero no dibuja el tipo de aria. Si da intervención a los coros, es en la típica forma nacional de los «a cuatro». Faltan aquí preludios, interludios y epílogos instrumentales. Sigue el texto literario sin inútiles y enojosas repeticiones de frases, palabras y sílabas. Reina, en suma, una austeridad muy notable, a la que contribuye la misma tonalidad, bien indecisa, pues fluctúa entre los modos mayor y menor, sometida—voluntaria o involuntariamente—al influjo de los modos eclesiásticos. Obsérvanse algunas intenciones expresivas, como la tendencia al modo menor con un carácter patético, un cromatismo insinuado que subraya ciertas situaciones psicológicas, y una cadencia rota cuando Céfalo pide que le maten a él para salvar a Aura... En la primera escena se ve reinar la forma estrófica, presentándose la frase del coro a modo de

*Leitmotiv*. No faltan aciertos expresivos. Uno de ellos es el de la melodía que subraya el lamento:

«¡Ay, infeliz aquella  
que hizo verdad a ver quien de amor muere!»

Es otro acierto expresivo el de poner dos coros alternados en la escena final de la jornada primera y en seguida unirlos para decir la última frase.

Obsérvase, a falta de virtuosismos vocales que hubieran dificultado la interpretación, el uso de una tesitura altísima, pues las voces femeninas tienen que cantar frecuentemente las notas *sol* y *la* escritas sobre el pentagrama.

El examen del primer acto de *Celos aun del aire matan* hace bien sensible la pérdida de los dos restantes. La alegría de hallar un documento musical decisivo para la historia del Arte español en el siglo xvii hubiera sido completa sin esa falta, que deja incompleto tan valioso manuscrito.

\*  
\* \*

Ahora, para concluir este capítulo, haremos unas consideraciones históricas complementarias.

Tenemos la prueba documental de que *Celos aun del aire matan* merece ser calificado como «ópera», pues se trata de una producción en la que no hay partes declamadas, ya que todas son cantadas. Ello prueba que hacia mitad del siglo xvii ya se cultivó en España esta clase de composiciones; afirma, contra la suposición de Mitjana, que *La púrpura de la rosa*, con letra del mismo Calderón, también fué una ópera; fortifica la creencia, defendida por Barbieri y negada por Pedrell, de que fuera ópera, igualmente, *La Selva sin amor*, con letra de Lope de Vega; y explica que, a falta de nombre adecuado —y no era posible aplicar el de «ópera» por razones cronológicas explicadas ya suficientemente—, se le diera el de «comedia» en el manuscrito musical que posee la Casa de Alba, y el de «fiesta cantada» en las ediciones impresas del texto literario,

a *Celos aun del aire matan*, como se le había dado el de «representación musical» a *La púrpura de la rosa* bajo el título general que englobaba la loa introductiva y la obra principal, sin perjuicio de que ésta fuese denominada «fiesta de zarzuela». *La selva sin amor* recibió el subtítulo «égloga pastoril», sin indicar si la obra se cantaba total o parcialmente; pero de la participación que en ella tuvo la música da idea bien cumplida la dedicatoria al Almirante de Castilla, cuando el vate publicó el texto literario en 1630, pues allí se lee textualmente: «No habiendo visto Vuestra Excelencia esta Egloga, que se representó cantada a Sus Majestades y Altezas, cosa nueva en España, me pareció imprimirla, para que desta suerte con menos cuidado la imaginase V. Excelencia, aunque lo menos que en ella hubo fueron mis versos.» Y algunas líneas después añadía Lope de Vega el siguiente dato: «Los instrumentos ocupaban la primera parte del teatro sin ser vistos, a cuya armonía cantaban las figuras los versos, haciendo en la misma composición de la música las admiraciones, las quejas, los amores, las iras y los demás afectos.» La novedad en España, a la sazón, sólo podía estar en que la obra se cantase totalmente, pues la intervención musical venía siendo corriente en nuestro Teatro desde antiguo, como se ha visto al hablar de Juan del Encina y sus *Eglogas*; y se atestigua que la música tuvo participación preponderante, recogiendo la declaración hecha por el poeta de que sus versos fueron lo que menos había en la citada «égloga pastoril». ¿Quién puso la música a *La selva sin amor*? Sábese que tal misión incumbió a Juan Hidalgo en *Celos aun del aire matan*, y es probable que este mismo compositor hubiese colaborado con Calderón en *La púrpura de la rosa*. Se ha presumido que el colaborador de Lope de Vega en *La selva sin amor* había sido Bernardo Clavijo; pero Barbieri rechaza tal hipótesis, porque Clavijo había fallecido tres años antes de aquel en que se representó esta égloga, y supone que el autor pudo ser Carlos Patiño o uno de los organistas: Francisco

Clavijo y Sebastián Martínez Verdugo.

Ante tales ambigüedades en la calificación de estas obras dramáticas del siglo xvii, sería interesante conocer con toda exactitud la participación que la música hubo de tener en otras dos obras escritas por Calderón, con la mención de «zarzuelas», cuyos títulos son *Eco y Narciso* y la «égloga piscatoria» *El golfo de las Sirenas*, esta última precedida de una loa y seguida de una mojiganga. Y sería oportuno conocer cuántas otras obras tuvieron música en su totalidad—suponiendo que las hubiese—, constituyendo, por tanto, verdaderas óperas, en ese siglo xvii, con la expresión de los compositores que las produjeran y los lugares donde se cantarían, si llegaron a cantarse. Porque es bien admisible que *La selva sin amor*, *La púrpura de la rosa* y *Celos aun del aire matan* no fueron las únicas óperas españolas del siglo xvii. Las rotulaciones que se aplican a los respectivos textos literarios, por faltar hoy la música que pudiera determinar su exacta calificación, se basan con frecuencia en lo arbitrario. Así, por ejemplo, el «Índice de géneros» literarios impreso en el tomo postrero de la *Biblioteca de Autores Españoles*, de Rivadeneyra, agrupa, bajo la denominación «zarzuela», cinco producciones dramáticas, todas ellas de Calderón precisamente, a saber: *Eco y Narciso*, *El golfo de las Sirenas*, *El laurel de Apolo*, *La púrpura de la rosa* y *Celos aun del aire matan*.

Si repasamos la historia de la ópera en diversos países, el hallazgo de la música que el maestro Hidalgo pusiera a *Celos aun del aire matan*, y las afirmaciones hipotéticas que de ello se derivan, colocan en excelente lugar a nuestro país, por lo que se refiere al cultivo de esa manifestación teatral instaurada por la *Camerata florentina* en 1600 y sometida bien pronto a variados y sucesivos influjos. Sólo Alemania nos antecedió en el cultivo de esa manifestación teatral, una vez exportada del italiano suelo, pues Heinrich Schütz escribe la primera ópera alemana, y ello acontece en 1627, es decir, dos años antes que se estrenase *La selva sin amor* en

Madrid. La primera ópera francesa es la *Pastorale*, de Perrin y Cambert, estrenada en 1659; y la primera ópera inglesa es *Dido and Æneas*, de Purcell, estrenada en 1680, habiéndole precedido diversos ensayos, en los que tomaba el declamado una parte de la que no se quería desprender, porque Inglaterra encontraba ridículo «oír a los generales dar órdenes en música, y a las damas entregar mensajes cantando», como hubo de decir más tarde Addison en *The Spectator*.

Ahora bien, en lo que no ha tenido tanta primacía nuestro país fué en conocer y escuchar auténticas compañías de ópera italiana y en contar con teatros de ópera. El Monarca compositor Fernando III, que reinó de 1637 a 1657, hizo oír en Viena la primera ópera italiana. En Munich se inaugura el primer teatro de ópera el año 1657; en Dresde, el año 1662; en Hannover, el año 1689; en Berlín, el año 1700. Fueron necesarios el cambio de dinastía y el advenimiento de los Borbones al Trono para que España conociese una ópera italiana. Ello acaeció en 1703. El auditorio cortesano aplaudió calurosamente la innovación musical que se le ofrecía; no así el gran público, pues sólo tuvo desdenes para el nuevo género y burlas para sus cultivadores. Y ese mismo gran público, por contraste marcadísimo, prodigó sus estímulos para que los músicos del propio solar afirmaran el hispanismo racial con obras sencillas y aun vulgares, mas al mismo tiempo llenas de espíritu popular y oreadas por aportaciones folklóricas valiosísimas, como lo acreditan hoy los sainetes, comedias, tonadillas y otras producciones escénicas del siglo XVIII.

## INSTITUCION

### IN MEMORIAM

#### MI DON FRANCISCO GINER (1) (1906-1910)

por J. Pijoán.

8.—*Los trances de D. Francisco.*—Una tarde de enero, el Abuelo se encontraba en Barcelona y quiso ver el mar. Marchaba al día siguiente, y después de despedirse de todos sus amigos, se quejaba, murmurando, que le dolía irse sin haber visto *su* Mediterráneo. Para llegar a la playa, tuvimos que atravesar los barrios sucios y malolientes del puerto; pero noté que hasta aquella suciedad levantina y el olor especial de las calles y el tipo de las gentes le interesaba. Por fin logramos sentarnos en la arena; el sol se había ya puesto, y en el Levante, el mar se confundía con la plateada luz del cielo.

El Abuelo recordó los crepúsculos de la costa de Portugal, donde el sol se hunde en el mar con un reflejo de oro y sangre. No es extraño que los pueblos que miran a Poniente tengan tanta afición al mar; el sol parece invitarles a seguirle a otras tierras lejanas. El mar ha de parecerles el centro de la vida, por lo menos, con más vida que la tierra.

—¡Nada es mejor que el agua! —dije yo pedantescamente, recordando a Píndaro.

—¡Que lástima que nuestros ojos estén como adormecidos! ¡Quién pudiera olvidar todo lo que uno sabe! Ahora mismo me está Vd. inquietando con Píndaro y el recuerdo de filosofías que quisiera olvidar. Separados de nosotros no más que por 2 500 años y este brazo de mar, que podríamos cruzar en pocas horas, nuestros físicos jonios, cuán lejos nos parecen! ¿Por qué no hemos de ser nosotros también mediterráneos puros, como ellos? ¡Una *fisis*... y basta!

Y se quedó mirando fijamente el horizonte, con la cabeza apoyada entre las

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

manos. Comprendí que iba a caer en uno de aquellos trances de ternura en que se absorbía todo su espíritu, y le devolví a la realidad, diciendo:

—Pero tampoco a los físicos jonios les satisfizo una explicación física del universo. El espacio, el movimiento, el espíritu continuaron siendo un enigma.

El Abuelo despertó, y aspirando el aire fresco y salado que venía del mar, dijo vagamente:

—Cuán difícil se hace ahora aquí creer que este mar no vive y que este aire no tiene espíritu como nosotros.

Yo, para espolearle más, le reprendí sentenciosamente:

—Cae Vd., Abuelo, en la misma debilidad que nos critica Vd. en nosotros, de hacer al hombre la medida de todas las cosas. ¿Quién sabe si el olor de aceite y de pescado que hemos tenido que respirar viniendo, no nos ha predipuesto a *pensar en jonio* y aceptar que nada es mejor que el agua y que de ella ha salido todo?

—Yo no quisiera humanizar al Océano, añadió suspirando, sino ser como él. Sólo entonces comprendería su esencia. Acaso los poetas llegan a percibir algo de lo que yo desearía sentir. Por lo menos, así lo dicen:

—*Are not the mountains waves and skies a part of me and of my soul as I of them?*

—¿No cree Vd., Abuelo, añadió yo, que es más corto poder decir con fe:—*Los cielos cuentan la gloria de Dios...?*

—Y, sin embargo, dijo D. Francisco poniéndose serio, entre el fenómeno y esto que llamamos Dios, debe de haber algo intermedio. La concepción de Goethe de las Madres, o principios inmortales de las Ideas de Platón, ayuda, por lo menos, a comprender el mundo. Me parece una cobardía entregarse, sin combatir, a una solución teológica. Si la mente humana no puede resolver estos problemas, por lo menos, puede proponérselos...

—Y si yo hablara en griego, como Jenófanes, le diría que aunque pudiera saber la verdad, no sabría nunca que es la verdad...

—Y yo le diría que Vd. se ha propuesto hoy atormentarme *en jonio*, o en griego; pero no lo conseguirá, porque este mar, siempre agitado, me anima a romperme yo mismo en la playa del *nescire...* y después de mí, otro, y otro, y otro...

Mientras tanto, poco a poco, una luz rojiza había ido iluminando el cielo, y por fin, la luna, que estaba en el plenilunio, apareció redonda, encarnada, alzándose majestuosamente sobre el horizonte.

—¡Qué hermosa es!—dijo el Abuelo, rompiendo el silencio.

—¡Qué hermoso es todo y qué regular y preciso!—añadí yo.—Este astro aparece en la hora señalada de antemano, como apareció hace miles de años y aparecerá cuando ya no estemos nosotros. Estas leyes fijas están en la mente de Dios, son Dios mismo.

—Pero son sólo una parte de Dios. ¡Qué niño parece Vd. hoy! No sólo existe lo que es, sino también todo lo que puede ser. Todo lo que podemos pensar existe también, por lo menos en la mente de Dios. Por aquí es por donde erró Spinoza; con su mentalidad ibérica, no pudo comprender que si yo pienso que una serpiente se convierte en bastón, esto es tan real, tan exacto como el teorema de Pitágoras...

...—pero déjeme Vd. vivir y gozar de este mundo tal como lo veo yo ahora, que espero no será muy distinto de como lo ve Vd. Y cállese, por Dios. Déjeme Vd. gozar; se lo pido por este Dios que Vd. busca con salmos y mecánicas.

Y estirando las piernas y acercándose instintivamente para evadir el relente de la noche, apoyó su cabeza sobre mi hombro y se quedó sumergido en contemplación.

Estas eran las conversaciones que tenía el Abuelo con sus discípulos, por lo menos aquellos que no eran de su especialidad de ciencias morales y derecho. Y por estas conversaciones, D. Francisco Giner era acusado de los mismos crímenes de que acusaron al gran sofista de Atenas, esto es, de corromper a la juventud y predicar falsos dioses.

FUNDACIÓN «FRANCISCO GINER»

El miércoles, seis de los corrientes, se reunió, en el local de la Institución Libre de Enseñanza, la Junta directiva de la Fundación «Francisco Giner». Entre los asuntos tratados figuran: 1.º El examen y aprobación de cuentas presentadas por el Contador-Depositario, D. Manuel Rodríguez Arzuaga. 2.º El estado de publicación de las «Obras Completas» del Fundador, de las que está en prensa el tomo XIX, y 3.º La sustitución de los vocales fallecidos, Sres. D. H. Giner de los Ríos, D. Fernando García Arenal y D. Alejandro Rosselló. La Junta ha quedado constituida en la forma siguiente:

Presidente: Sr. D. José Manuel Pedregal.

Vocales... Sr. D. Manuel B. Cossío.

— » » Adolfo G. Posada.

— » » Ramón Menéndez Pidal.

— » » Julián Besteiro.

— Sr. Marqués de Palomares.

— » D. Bernardo Giner.

— » » Ricardo Rubio.

— » » Angel do Rego.

Contador Depositario: Sr. D. Manuel Rodríguez Arzuaga.

Secretario: Sr. D. Leopoldo Palacios.

*Acta de la Junta general ordinaria de Sres. Accionistas, celebrada el día 28 de mayo de 1927.*

Reunidos en el local de la Institución los Sres. Accionistas que al final del acta se expresan, bajo la presidencia del Sr. Pedregal, se leyó la lista de los señores socios presentes y representados, que sumaban noventa y ocho votos hábiles.—El Sr. Secretario dió lectura del acta de la sesión anterior, celebrada el día 28 de mayo de 1926, que fué aprobada.—Dió también lectura del artículo 14 de los Estatutos, que dice: «Todos los años se reunirá la Junta general para conocer el estado de la Asociación, examinar y aprobar las cuentas que presente la Junta directiva, elegir tres de los vocales de ésta y

aprobar las medidas conducentes al progreso de la fundación». Para cumplimentar estos extremos se procedió a la lectura de la Memoria de Secretaría correspondiente al período transcurrido desde la Junta general anterior.—Abierta discusión sobre esta Memoria, y no habiendo ningún socio que pidiera la palabra, fué aprobada.—El Sr. Presidente, en nombre de la Junta general de Sres. Accionistas, propuso que constara en acta el profundo sentimiento por la pérdida del que fué profesor en la Institución y entusiasta siempre de esta obra, D. Antonio Portuondo y Barceló, y el agradecimiento de la Junta por el legado que hizo a esta casa de la nuda propiedad de la sexta parte de sus bienes.—El señor Presidente expuso después a la Junta la necesidad imprescindible de construir una medianería en la parte de la casa de la travesía del Conde Duque que ha quedado propiedad exclusiva de la *Institución* y la necesidad asimismo de atender al pago del apeo de la parte ruinosa, que fué preciso llevar a cabo con urgencia, y a los gastos de arreglo y mejora de dos cuartos que hubo que desalojar por su contigüidad a dicha parte ruinosa. Para estas obras propuso que se destinase lo necesario del sobrante de la parte enajenada. Esta proposición fué aprobada.—A propuesta del señor Cossío, la Junta general autorizó a la facultativa para llevar a cabo en las clases y sus dependencias algunas reparaciones y arreglos, dada la buena marcha del presupuesto.—El Sr. Marqués de Palomares dió cuenta de haberse realizado dos nuevas colonias de vacaciones por la Corporación de Antiguos Alumnos con la generosa colaboración de M. Gustavo Koeckert, quien con tanto amor viene prestando este servicio hace varios años. Dió cuenta también de haberse construido, anejo a la Casa de la Colonia, un nuevo pabellón destinado al aislamiento de colonos en caso de enfermedad.—Enterada la Junta general del *déficit* resultante en el presupuesto del BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN, a propuesta del Sr. Presidente acuerda cubrir ese *déficit* a cargo del *superávit* de la cuenta general presentada.—Correspondiendo por

precepto reglamentario, salir de la Junta directiva a los Sres. D. José Manuel Pedregal, Sr. Marqués de Palomares y don Pablo de Azcárate, fueron reelegidos por unanimidad.—También fueron reelegidos los individuos que componían la Comisión inspectora de las cuentas, Sres. D. Adolfo A. Buylla y D. Leopoldo Soler.—Y no habiendo más asuntos de que tratar, se levantó la sesión, de que es acta la presente, que firmo en Madrid, a veintinueve de mayo de mil novecientos veintisiete.—  
V.º B.º: *El Presidente*, J. M. PEDREGAL.  
*El Secretario*, L. PALACIOS.

*Memoria leída en la Junta general de Sres. Accionistas celebrada el día 30 de mayo de 1928.*

Es ya muy raro el año en que no nos vemos obligados a comenzar esta Memoria consignando alguna nueva dolorosa pérdida de viejos maestros y compañeros.

En el número del BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN correspondiente al mes de noviembre último, quedó expresado el profundo sentimiento con que en esta casa se compartía el dolor general que produjo en el país la muerte del maestro D. Adolfo Alvarez Buylla.

«A tantos supremos valores, estimados y reconocidos en él por todo el mundo del saber, debemos nosotros añadir los muchos e inapreciables que puso al servicio de la *Institución Libre de Enseñanza*. Trasladado de la Universidad de Oviedo (donde con tanto arte formó numerosos y excelentes discípulos), vino a Madrid para desempeñar su cátedra en la Escuela Superior del Magisterio, y entró bien pronto a colaborar en nuestra obra, haciendo aquí un curso de Economía política, de carácter práctico, con excursiones adecuadas, una de cuyas aplicaciones fué la creación de un economato, dirigido y administrado por los alumnos, para el suministro de material escolar, papel, lápices, cuadernos, etc., a todas las Secciones de esta escuela.—Y en las columnas de nuestro BOLETÍN publicó numerosos trabajos

sobre cuestiones sociales y sobre temas de educación, especialmente sobre educación física, además de frecuentes revistas de revistas pedagógicas inglesas.

A sus compañeros, en esta casa, nos ha dejado, no sólo el beneficio de su obra, sino también el recuerdo triste, pero alentador, de haberle contemplado trabajando con ese amor y con ese espíritu elevado que hacía tan comunicativa y tan eficaz su enseñanza (1).»

Pasando a nuestras informaciones reglamentarias sobre la marcha interna de la Institución, acusan éstas un desarrollo normal de todas las actividades que vienen funcionando durante los últimos cursos.

En el que está para terminar no se han introducido cambios de importancia en nuestro régimen. La Sección de párvulos y las cinco Secciones subsiguientes han desarrollado sus respectivos trabajos con toda normalidad. Debemos, sin embargo, señalar algunas adiciones al programa: 1.ª, la creación de la enseñanza del inglés para los alumnos de la Sección 5.ª, enseñanza que tomó a su cargo el profesor señor Ontañón, como trabajo extraordinario y fuera del horario normal de la Sección; 2.ª, el aumento de una lección semanal al curso de filosofía, que inició en el curso pasado el profesor Sr. Barnés (D. Domingo); 3.ª, la creación del curso de trabajo manual de encuadernación, a cargo de la profesora Srta. Quiroga, y 4.ª, la de la enseñanza de la pintura al óleo, que ha dirigido el profesor Sr. Benítez, para sus alumnos de dibujo de cursos anteriores.

La clase especial que, por efecto del arreglo de las Secciones, fué necesario establecer en el curso anterior para alumnos retrasados, en determinadas materias, respecto a los demás de su nueva Sección, con objeto de que por una labor más intensiva se pudieran incorporar pronto a todos los trabajos de sus compañeros, no ha funcionado en este año, porque el ingreso de alumnos se ha hecho casi exclu-

(1) Véase el BOLETÍN núm. 812.

sivamente por las Secciones inferiores y no ha habido pase de alumnos de unas Secciones a otras.

Con respecto a la marcha de la matrícula, se registra un considerable aumento en la Sección de párvulos, aumento que casi duplica la cifra del curso pasado; con lo cual, a pesar de las bajas usuales en las Secciones de mayores, resulta aumentado el número de nuestros alumnos, distribuidos en la forma siguiente:

Párvulos .....	45
Sección I.....	32
Id. II.....	27
Id. III.....	28
Id. IV.....	19
Id. V.....	10
<b>TOTAL.....</b>	<b>161</b>

Cifra alcanzada en el mes de mayor asistencia.

La clase extraordinaria de Historia del Arte, a cargo del profesor Sr. Giner, destinada a nuestros antiguos alumnos y a los mayores de los actuales, que fué inaugurada en el curso de 1923 a 1924, ha continuado sin interrupción, hasta el presente. Las excursiones que la complementan han ofrecido este año la novedad de las visitas al Monasterio de Guadalupe (con detención en Maqueda, Talavera, Oropesa, Puente del Arzobispo, etc.); a Zorita de los Canes, Pastrana, Cogolludo, La Granja, Turégano, Pedraza, Sepúlveda y Buitrago. Para estos mismos, hizo nuestro antiguo alumno, hoy profesor en el Museo de Ciencias Naturales, D. Francisco Hernández-Pacheco, una interesante conferencia sobre «las rocas del Guadarrama», con proyección de numerosas preparaciones microscópicas.

Pasemos ahora a dar cuenta de la vida económica de la Institución durante el presente año.

Los Sres. Accionistas tienen a su disposición sobre la mesa las cuentas que la Junta directiva presenta a la Junta general, después de haber sido examinadas por el Sr. D. Leopoldo Soler únicamente, ya que, por desgracia, su compañero en esta

función, Sr. Buylla, falleció antes de la fecha en que pudiese examinarlas.

En primer lugar, corresponde dar cuenta de la

*Liquidación del presupuesto de 1926 a 1927.*—La cuenta de este ejercicio, que abraza de 1.º de julio de 1926 a 30 de junio de 1927, incluyendo ya, por tanto, el período de ampliación, que había quedado pendiente en nuestra última Junta, ofrece los resultados siguientes:

	Pesetas.
Total de ingresos.....	100.058,91
Idem de gastos.....	73.429,13

El sobrante en caja en 1.º de julio de 1927 era, pues, de 26.629,78 pesetas.

El pormenor de esta cuenta y su comprobación con las cantidades que se habían presupuesto es el siguiente:

A.—INGRESOS.

*Ingresos calculados.*

	Pesetas.
Matrícula.....	14.000
Alquileres.....	1.500
Acciones, donativos, etc....	1.700
Intereses del Legado Valle.....	2.560
Idem Constantino Rodríguez...	2.100
Idem de la herencia de D. Vicente Calderón.....	4.000
<b>Total.....</b>	<b>25.860</b>

*Ingresos realizados.*

Sobrante del año anterior.....	18.286,91
Matrícula.....	21.645
Alquileres.....	1.500
Acciones, donativos, etc.....	50.263,30
Intereses Legado Valle.....	2.560
Idem Constantino Rodríguez...	2.093,70
Idem de la herencia de D. Vicente Calderón.....	3.710
<b>Total de ingresos...</b>	<b>100.058,91</b>

B.—GASTOS.

*Gastos calculados.*

	Pesetas.
Personal facultativo.....	14.000
Idem administrativo.....	300
Idem subalterno.....	2.700
Gastos generales y material de enseñanza.....	2.320
Contribuciones.....	3.475
Seguro de incendios.....	75
Luz eléctrica.....	225

	Pesetas.
Consumo del agua.....	390
Teléfono.....	375
Obras e imprevistos.....	2.000
<i>Total de gastos.....</i>	<u>25 860</u>

*Gastos satisfechos.*

	Pesetas.
Personal facultativo.....	14.185
Idem administrativo.....	300
Idem subalterno.....	2.700
Gastos generales y material de enseñanza.....	3.626,93
Contribuciones.....	3.853,34
Seguro de incendios.....	73,05
Luz eléctrica.....	284,97
Consumo de agua.....	403,20
Teléfono.....	375
Obras e imprevistos.....	47.627,64
<i>Total de gastos.....</i>	<u>73.429,13</u>

La diferencia entre los ingresos realizados, 100.058,91 pesetas, y los gastos satisfechos, 73.429,13, es el sobrante de 26.629,78 pesetas, que pasa a figurar en el presupuesto en ejercicio de 1927 a 1928.

**Presupuesto vigente de 1927 a 1928.**

La cuenta general del ejercicio en curso alcanza al día 20 de mayo actual, con los resultados provisionales hasta dicha fecha, resultados que han de completarse después con los del período de ampliación, que termina en 30 de junio próximo.

Estos resultados son los siguientes:

**A.—INGRESOS.**

	Pesetas.
Sobrante del año anterior.....	26.629,78
Matrícula.....	19.505
Alquileres.....	1.250
Acciones, donativos, etc.....	5.101,55
Intereses del Legado Valle.....	2.560
Idem id. Constantino Rodríguez.....	2.094,91
Idem de la herencia de D. Vicente Calderón.....	4.643,30
<i>Total de ingresos...</i>	<u>61.784,54</u>

**B.—GASTOS.**

	Pesetas.
Personal facultativo.....	10.785
Idem administrativo.....	250
Idem subalterno.....	2.325
Gastos generales y material de enseñanza.....	3.151,58

	Pesetas.
Contribuciones.....	2.370,40
Seguro de incendios.....	32,65
Luz eléctrica.....	280,80
Consumo de agua.....	481,70
Teléfono.....	343,75
Obras e imprevistos.....	17.581,51
<i>Total de gastos.....</i>	<u>37.602,39</u>

Examinemos con el debido pormenor las cifras anteriores, confrontándolas con las del presupuesto calculado. En el capítulo 1.º, «Matrícula», figuraban 15.000 pesetas como cálculo de ingresos para el curso actual. Hasta la fecha van cobradas 19.505 pesetas, es decir, 4.505 pesetas más de las que figuraban en nuestro avance de presupuesto. Y hay que tener en cuenta, además, que no se han cobrado aún todos los recibos del mes actual, y faltan también por cobrar los de junio.

Los capítulos referentes a «Alquileres», «Intereses del Legado Valle» e «Intereses del Legado Constantino Rodríguez» no presentan variación alguna.

En el capítulo «Intereses de la Herencia de D. Vicente Calderón», cuya cifra se calculó en 6.000 pesetas, no arroja lo recaudado hasta el presente más que pesetas 4.643,30, y aun cuando falta todavía por cobrar la renta de la casa de la travesía del Conde Duque, correspondiente a los meses de mayo y junio, quizás el total no cubra la cifra presupuesta, a causa de la baja habida en la venta del libro de los Sres. Bolívar y Calderón, *Historia Natural*, y a haber estado desocupados dos cuartos durante las obras.

En el capítulo de «Acciones, donativos y otros conceptos», cuyo ingreso se había calculado en 1.000 pesetas, figuran, hasta la fecha, 5.101,55 pesetas recaudadas. Obedece este grande aumento al donativo de 4.170,75 pesetas hecho por D. Laureano Rubio con destino al pago de alguna de las obras llevadas a cabo en el verano último.

Pasando ahora a examinar el presupuesto de gastos, son muy pocas las variantes que debemos consignar en la parte referente a nuestra nómina facultativa. Señalamos la baja de una de las profesoras que

no pudo continuar prestándonos su cooperación por tener que dedicar su tiempo a la preparación de oposiciones. Esta baja nos ha permitido, sin recargar apenas la consignación de este capítulo, el hacer un pequeño aumento de diez pesetas mensuales en el sueldo de tres profesores y el rehabilitar en esta nómina el sueldo de otro profesor que en cursos anteriores había renunciado a percibirlo. Importaba el sueldo de aquella profesora en este curso, hasta el mes de abril inclusive, 700 pesetas, y los aumentos y rehabilitación indicados, 880 pesetas: diferencia, 180 pesetas. El total de lo gastado hasta el día en la nómina facultativa asciende a 10.785 pesetas. Agregando a esta suma las 3.150 que corresponden a los dos meses últimos de curso, dan un total de 13.935 pesetas, cifra inferior a la consignada para este capítulo.

En el de la pequeña nómina del personal administrativo no ha habido variante alguna. La ha habido en la del personal subalterno, por haber concedido la Junta directiva un aumento de 25 pesetas mensuales, desde febrero inclusive, en el sueldo de uno de los servidores, al que se le aumentó el trabajo con la cobranza a domicilio, lo cual ha hecho aumentar hasta ahora en 75 pesetas la cifra calculada.

En el capítulo de «Gastos generales y material de enseñanza» llevamos satisfechas hasta el día 3.151,58 pesetas; el exceso sobre la cifra calculada de 2.950 pesetas responde a haberse aumentado los jornales de limpieza y a la gratificación mensual que ha sido preciso conceder por el aumento de trabajo en el servicio de almuerzos.

En el capítulo de «Contribuciones», en el que el año pasado tuvimos el beneficio de una pequeña rebaja en la contribución industrial, se ha repetido este año dicho beneficio; el importe total de esta contribución fué el año pasado de 1.108,80 pesetas, y este año es de 698,08 pesetas; hay, pues, un beneficio de 410,72 pesetas. El importe total de todas las contribuciones que hemos satisfecho asciende a pesetas 2.370,40. A esta cantidad habrá que

agregar el importe del impuesto sobre personas jurídicas, pendiente de pago hasta el mes de junio, y que se eleva, aproximadamente, a la cifra de 480 pesetas.

Los capítulos de «Seguro de incendios» y «Teléfono» se han realizado con muy poca diferencia de lo presupuesto. En los de «Luz eléctrica» y «Consumo del agua» ha habido un aumento de gasto, hasta ahora, de 140,70 pesetas sobre lo calculado.

Por último, en el capítulo «Obras e inprevistos» figuraban como presupuesto 2.720 pesetas y los gastos realizados hasta ahora se elevan a 17.581,51 pesetas. Responde tan grande diferencia: primero, al pago de los gastos de obras realizadas para la construcción del nuevo pabellón de lavabos, para arreglos del comedor de los niños e instalación de una fuente en los laboratorios, obras cuyo importe asciende a 4.170,75 pesetas; segundo, al pago de las obras de derribo y reconstrucción de la medianería, y parte del muro de fachada, tabiques y solados de varias habitaciones en la casa de la travesía del Conde Duque, obras que son consecuencia de la segregación de la parte enajenada de dicha casa, y cuyo importe asciende a 6.665,57 pesetas; tercero, al revoco de la fachada de dicha casa, exigido posteriormente por el Ayuntamiento, y a arreglos interiores de algunas habitaciones, cuyo importe asciende a 1.875 pesetas; cuarto, por el pago al notario D. Antonio Turón de los derechos devengados en el otorgamiento de la escritura de compraventa de la casa de la travesía, cuyo importe es de 1.788,29 pesetas; y quinto, por el pago al notario don Emilio López Aranda de la escritura de cancelación de la hipoteca otorgada por el Banco Hipotecario a dicha casa, cuyo importe se eleva a 327,45 pesetas.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, se ve que la marcha económica de la *Institución* lleva, en este curso, camino satisfactorio. Los ingresos que por todos conceptos hemos tenido hasta el 20 del actual ascienden a la cantidad de 61.784,54 pesetas, y los gastos, hasta la misma fecha, a 37.651,84 pesetas. Estos gastos exceden

de la cifra que habíamos calculado para los ingresos normales en 9.491,84 pesetas. Como hemos ingresado 6.994,76 pesetas más de lo consignado, resultaría un *déficit* de 2.497,08 pesetas, si no contásemos con el *superávit* del curso pasado, que ha disminuído, por tanto, en esa misma cantidad. Queda ahora un *superávit* de 24.132,70 pesetas en 20 del actual, con el que, unidos a los ingresos normales hasta principios del curso próximo, podrá atenderse holgadamente al pago de todas las nóminas de mayo y junio, y de las administrativa y subalterna del verano y, además, a los gastos menores y a los de algunas obras de arreglo y reparación en el edificio, que será indispensable llevar a cabo.

### Presupuesto para 1928-1929.

#### A.—INGRESOS.

	Pesetas.
Matrícula.....	16.000
Alquileres.....	1.500
Acciones, donativos, etc.....	1.000
Intereses del «Legado Valle».....	2.560
Idem. «Constantino Rodríguez».....	2.100
Idem de la herencia de D. Vicente Calderón.....	5.000
<i>Total de ingresos.....</i>	<u>28.160</u>

#### B.—GASTOS.

Personal facultativo.....	16.000
Idem administrativo.....	300
Idem subalterno.....	3.000
Gastos generales y material de enseñanza.....	2.360
Contribuciones.....	3.000
Seguro de incendios.....	75
Luz eléctrica.....	300
Consumo del agua.....	500
Teléfono.....	375
Obras e imprevistos.....	2.250
<i>Total de gastos.....</i>	<u>28.160</u>

BOLETÍN.—Recordemos que el presupuesto del BOLETÍN se rige por años naturales. Su cuenta corresponde, pues, a todo el año 1927.—Ya en las últimas Memorias hicimos la observación de que el producto exclusivo de las suscripciones no bastaba para cubrir los gastos de este presupuesto. En los años en que se presentaba nivelado, o con un pequeño *superávit*, se debía a la

venta de alguna colección del BOLETÍN, que ya hoy alcanza el precio de 700 pesetas. Pero en este año, como en los anteriores, no hemos contado con ese ingreso. Así, pues, saldamos con un *déficit*, aunque el de este año es algo menor que el del año pasado, el cual fué abonado, por acuerdo de la Junta general de Accionistas, con cargo al capítulo de Imprevistos del presupuesto general de la *Institución*.

He aquí el resumen de las cuentas, cuyos pormenores y justificantes se hallan sobre la mesa, a disposición de los señores Accionistas.

#### INGRESOS

	Pesetas.
Recibido del Sr. Tesorero de la Institución Libre de Enseñanza, por el importe íntegro del <i>déficit</i> del año anterior.....	1.875,15
Importe de las suscripciones.....	2.292,85
Venta de tomos sueltos y encuadernaciones.....	218,10
<i>Total de ingresos.....</i>	<u>4.386,10</u>

#### GASTOS.

Déficit del año anterior.....	1.875,15
Pagado a D. J. Cosano, impresor, por el papel, molde e impresión del primer trimestre del BOLETÍN.....	885
Idem íd. del segundo íd.....	885
Idem íd. del tercer íd.....	885
Idem íd. del cuarto íd.....	1.005
Idem a D. E. García, por la encuadernación de 50 tomos.....	62,50
Idem a D. F. Menéndez, cobrador y repartidor, por la cobranza y reparto de la suscripción de doce números.....	205
Idem al Comité Paritario de la Prensa de Madrid, por el primero y segundo semestre.....	12
Idem a D. J. López, por gastos menores del año (correo, papel, sellos, móviles, sobrés, etc.).....	154,85
<i>Total de gastos.....</i>	<u>5.969,50</u>

#### RESUMEN.

Importan los gastos del año 1927...	5.969,50
Idem los ingresos de íd.....	4.386,10
<i>Déficit para el año 1928....</i>	<u>1.583,40</u>