

BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

Domicilio: Calle de Francisco Giner, 14.

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

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

AÑO LVIII.

MADRID, 31 DE ENERO DE 1934.

NUM. 885.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Los problemas generales de la radiodifusión escolar, pág. 1.—As directrices da escola nova, por el *prof. D. Anisio S. Teixeira*, página 6.—El cinematógrafo y el niño, por el *Dr. H. M. Fay*, pág. 13.

ENCICLOPEDIA

Fascismo... obligal, por *D. Adolfo Posada*, pág. 18.

INSTITUCIÓN

Notas de excursiones, por *D. José María Giner* y *D. José Ontañón*, pág. 21.—Aviso a los señores suscritores, pág. 24.

PEDAGOGÍA

LOS PROBLEMAS GENERALES DE LA RADIODIFUSIÓN ESCOLAR (*)

I

Papel de la radiodifusión en el primero y segundo grado de la enseñanza.

A la hora actual, la mayoría de los educadores estima que, por su misma naturaleza, no puede constituir la radiodifusión sino un medio de enseñanza subsidiario y de limitado empleo. Ese modo de enseñanza, uniforme y en cierta manera mecanizado, suprime, en efecto, el contacto

personal del profesor con sus alumnos y tiende a hacer de estos últimos oyentes demasiado pasivos, mientras que la educación consiste esencialmente en el desarrollo de las facultades individuales de los alumnos, en una formación intelectual progresiva; lo que implica la acción personal del profesor que conoce las aptitudes de cada uno de sus alumnos, a los cuales exige una participación efectiva en su enseñanza.

Estas consideraciones, cuyo valor no puede desconocerse, no se han ocultado a los expertos de la radiodifusión escolar. En opinión de algunos de ellos, estas razones valen sobre todo para la enseñanza primaria; la tarea del educador debe consistir esencialmente en despertar en el niño, por la observación y la reflexión sobre objetos concretos, la actividad del espíritu. Aquí, más que en cualquiera otra parte, la edad de los alumnos hace indispensable la acción directa del maestro y el empleo, bastante frecuente, del procedimiento de la repetición. La radiodifusión, no dirigiéndose más que al oído, cuyo desarrollo es relativamente tardío en el niño y que le permite adoptar una actitud puramente receptiva, no debería, pues, ser empleada sino raramente en la enseñanza elemental, y con objeto más bien recreativo. Su empleo podría ser más extenso en el segundo grado de la enseñanza.

Otros especialistas estiman, por el contrario, que la radiodifusión educativa encuentra más bien su empleo en la enseñanza primaria, cuyos programas, más sim-

(*) Primera parte de *La Radiodiffusion scolaire*, Les Dossiers de la Coopération intellectuelle, publicados por el Institut International de Coopération intellectuelle, de la Société des Nations, 1933.

ples, pueden conciliarse más fácilmente con los programas de la radiodifusión. En la enseñanza secundaria, más especializada, los profesores tropiezan a veces con reales dificultades para armonizar sus cursos y el horario de las clases con los programas actuales de radio, como se manifiesta claramente en el informe hecho por la Comisión internacional de Enseñanza y de Educación social por el Cinematógrafo y la Radiodifusión.

Esta divergencia de opiniones es en el fondo más aparente que real, puesto que los que participan de la primera opinión tienen en cuenta sobre todo la enseñanza primaria elemental, y que los partidarios de un empleo más frecuente de la radiodifusión en el primer grado de la enseñanza convienen en reconocer que apenas puede ser utilizada más que con alumnos que pasen de la edad de 11 años. Es el caso manifiesto de Inglaterra, donde los cursos radiados son actualmente seguidos con regularidad por 3.343 escuelas de primer grado y 323 establecimientos de segundo. En Alemania, las emisiones escolares son, sobre todo, seguidas por alumnos de 12 a 16 años, como lo indica el informe hecho por la Unión Internacional de Radiodifusión.

Sea lo que quiera, la opinión casi unánime de los expertos es que *el papel de la enseñanza radiada debe ser puramente superior.*

No se servirá, pues, de la radiodifusión para la enseñanza normal que forma el objeto de los programas escolares y cuyos elementos pueden encontrarse en los libros de clase. En ese dominio, ya lo hemos dicho, la radiodifusión no puede reemplazar al maestro, y su acción directa sobre sus alumnos. Su función consiste en secundar al maestro en su tarea educadora, en perfeccionarla de algún modo. No tiene razón de ser más que en cuanto representa una fuente de información suplementaria; que permite a los alumnos asistir a cursos originales dados por especialistas; que despierta su curiosidad intelectual, les da ideas nuevas poniéndonos así en relación con personalidades selectas. Lo que importa ante todo es salir deliberadamente

del cuadro de la exposición de la lección ordinaria e introducir en él nuevas perspectivas. No se recurrirá, por tanto, a este modo de enseñanza más que para ciertas materias y en la medida en que el maestro no esté en condiciones de proveer a ello por sus propios medios; manifiestamente en las escuelas rurales. Rompiendo así el aislamiento en que se encuentran confinados en ellas a veces los alumnos y sus maestros, la radiodifusión escolar permitirá introducir más variedad en los programas de esas escuelas; estimulará en ella a la vez la enseñanza del maestro y el trabajo de los alumnos.

El examen de las materias que mejor se presten a ese modo de enseñanza nos permitirá precisar su alcance y sus ventajas.

Materias de esas transmisiones.

Aunque las experiencias, demasiado limitadas y a veces superficiales, que hasta ahora se han hecho no permitan todavía establecer una clasificación rigurosa de esas materias, ni determinar su valor relativo, se admite, sin embargo, que la radiodifusión encuentra principalmente su empleo en la enseñanza de las disciplinas siguientes: *la música, la literatura (nacional y extranjera); la enseñanza de las lenguas vivas (materna y extranjeras); la historia y la geografía; la historia del arte; las ciencias naturales y la higiene; los elementos de anatomía y fisiología; la moral y la educación cívica; la enseñanza técnica y profesional (para las escuelas primarias superiores).* A lo que conviene añadir—pero esto no se refiere ya a la enseñanza propiamente dicha—*los radio-reportajes y los comentarios sobre los grandes acontecimientos del día.*

Como hacen notar los especialistas, el valor pedagógico de esos cursos depende en parte de su modo de presentación. Conviene, pues, dar previamente una ojeada a los diversos métodos recomendados. En seguida estudiaremos, para cada uno de ellos, los recursos que ofrece la radiodifusión, así como los métodos de presentación particularmente adaptados a cada caso.

Métodos de presentación.

Siendo la radiodifusión un medio de enseñanza puramente auditivo, puede, si no se tiene cuidado, engendrar fácilmente en los oyentes, la fatiga y la distracción. Le faltan, para fijar la atención de los alumnos, las impresiones visuales. Para captar la atención será preciso, y de toda necesidad, tratar de excitar por otros procedimientos la imaginación de los alumnos. Habrá que esforzarse, pues, en presentar el asunto de una manera viva, en términos que "creen imagen". Más que a darles una conferencia sobre los hombres y las cosas, habrá que dedicarse, en todo lo que se pueda, a ponerles directamente en relación con la realidad; a hacer hablar a los hechos, las ideas mismas, presentándolas de una manera llamativa que deje, por decirlo así, a los alumnos directamente conquistados por el *speaker*. Se evitará, sin embargo—los peritos insisten igualmente sobre este punto—, dar a esas transmisiones un carácter demasiado sensacional. Sobreexcitando la imaginación de los alumnos, no se conseguirá más que crear en ellos un estado tenso de emoción que perturbaría el juego normal de sus facultades intelectuales. En vez de despertar en ellos ideas, no se les procuraría más que emociones e impresiones fugitivas y superficiales.

Partiendo de este principio es como los especialistas han tratado de apreciar los diferentes métodos de presentación. Estos pueden ser referidos a las siguientes formas:

La lección ordinaria.—Este método, que tiende a reproducir las relaciones que se establecen entre el maestro y sus alumnos durante el trabajo de la clase, presenta necesariamente un carácter artificial y no conviene, por otra parte, más que a un núcleo muy restringido de asuntos. El conferenciante hace preguntas a los alumnos, les indica ciertas tareas para hacer. Estos responden en alta voz, a coro o aisladamente, bajo la vigilancia del maestro. El profesor, enseñando delante del micrófono, puede igualmente pedir a sus oyentes que repitan juntos ciertas palabras, ciertas fra-

ses. Este método podrá, pues, emplearse para los cursos prácticos de conversación y para la enseñanza de lenguas extranjeras. Pocos profesores poseen, sin embargo, la habilidad exigida para poder servirse con fruto de ese modo de presentación. No les basta, en efecto, conocer a fondo la mentalidad de los niños; deberán poseer igualmente bastante imaginación para figurarse que hablan así delante de toda una clase.

Para obviar este inconveniente, se ha ensayado hacer hablar al profesor en el estudio delante de un grupo de alumnos, de modo que se encuentre ante un auditorio vivo y pueda dar a su exposición el tono de una verdadera lección. Este procedimiento, conocido con el nombre de "lecciones modelos" (*model lessons*), no presentará nunca más que el simulacro de una clase, y es, en general, desaconsejado por los peritos.

La conferencia.—Este procedimiento conviene sobre todo a las emisiones educativas destinadas a los adultos. En los escolares, engendra fácilmente el fastidio, la fatiga, la pasividad. La conferencia no deberá emplearse sino raramente, y para los escolares de las clases superiores tan sólo. La duración de la conferencia no pasará, en general, de quince minutos, constituyendo veinticinco minutos un gran máximo. Veremos que existen asuntos para los cuales este modo de presentación se impone y no presenta inconvenientes; tal es el caso cuando el conferenciante tiene que hablar de acontecimientos que ha vivido personalmente, relaciones de viajes, etc. Para hacer la conferencia más viva, se puede igualmente recurrir a veces a la forma del recitado dramatizado; para la enseñanza de la historia, por ejemplo. Por otra parte, la conferencia posee un valor pedagógico peculiar: enseña a los alumnos a apoderarse de las grandes líneas de un asunto, a hacer un trabajo de síntesis, lo que constituye una de las gimnasias más provechosas para los espíritus jóvenes. Para que la conferencia pueda dar estos resultados, es preciso que el asunto tratado entre en el cuadro de trabajo de la clase, que el maestro prepare para ella a sus alum-

nos, que esas conferencias vayan seguidas de una discusión libre, durante la cual el maestro invitará a los alumnos a recordar el plan de la conferencia, a destacar sus ideas esenciales y a apreciarlas. Con este objeto, los alumnos podrán tomar algunas notas durante la conferencia, no demasiadas, sin embargo, a fin de no perder el hilo de las ideas. Se contentarán con apuntar al paso algunas notas que les permitan acordarse de las ideas esenciales.

En cuanto al conferenciante, tendrá cuidado de hablar lenta y distintamente, de expresarse con frases muy sencillas, de modo que puedan ser comprendidas por la gran mayoría de sus oyentes. Con demasiada frecuencia el conferenciante, si es igualmente profesor, no tiene ante su vista más que a los alumnos de su propia clase, que están habituados a su voz, a sus expresiones familiares. Cree poder ser comprendido por todo el mundo cuando habla ante el micrófono, como tiene la costumbre de hacerlo ante sus propios alumnos. Lo que importa, ante todo, es que el conferenciante se ponga al alcance de sus oyentes. Se admite generalmente que una conferencia bien comprendida por el promedio de los alumnos, aun por debajo del esfuerzo de comprensión que habría derecho a exigirles, produce todavía mejores resultados que una conferencia sobre un asunto muy elevado.

La charla, o exposición más familiar, durante la cual un especialista aborda directamente un asunto en el que es maestro. Este modo de presentación, más libre y menos preparada, conviene a un gran número de asuntos; está, sobre todo, indicado para los cursos de historia. Servirá igualmente con ventaja para la geografía, la historia, la literatura y, en cierta medida, para las ciencias. Cuando el asunto se preste, se podrá introducir en ella, a manera de desarrollo accesorio, cuentos y audiciones musicales, recitados de versos o de trozos en prosa, etc.

El diálogo.—Si es verdad que en el micrófono las ideas y los hechos deben ser presentados de una manera viva, el diálogo, que consiste precisamente en un cambio de

ideas entre dos o entre varias personas, constituye un modo de presentación muy de primer orden; a condición, sin embargo, de que ese diálogo no sea una simple danza de preguntas y respuestas.

El diálogo podrá tomar la forma de una *discusión didáctica*. Se hará hablar, por ejemplo, a un sabio sobre un asunto en que sea particularmente competente. El interlocutor representará entonces el punto de vista de los oyentes. Este velará por que la exposición no sobrepase el nivel de comprensión de los alumnos; *hará retroceder, si es necesario, al especialista a su nivel, provocando explicaciones, haciendo preguntas*, etc. El interlocutor deberá, por tanto, para desempeñar con fruto su tarea, estar bastante documentado sobre el asunto, para no correr el riesgo de hacer desviar inútilmente la conversación. Deberá igualmente conocer a fondo la mentalidad de los alumnos y estar familiarizado con métodos de enseñanza mejor adaptados a esta mentalidad. Este género de diálogo está particularmente indicado para la enseñanza de las lenguas vivas.

El diálogo podrá igualmente tomar la forma de un cambio de opiniones durante el cual cada uno de los interlocutores contribuirá, por su parte, a hacer aparecer aspectos nuevos y a profundizar el asunto; ese modo de exposición ha sido empleado con gran éxito en la enseñanza de la historia.

En el diálogo género *debate*, se tenderá más bien a oponer diversos puntos de vista; debiendo brotar, por decirlo así, la verdad de la oposición misma de las ideas. Esta discusión en forma de tesis con el pro y el contra engendra, sin embargo, una cierta tensión. Se empleará con preferencia para los asuntos de orden general que no se refieran directamente a las materias de clase, sea que se quiera dar a los alumnos resúmenes objetivos sobre los grandes problemas de la vida corriente, sea que se quiera proporcionarles la materia de una discusión ulterior, como se practica claramente en los países anglosajones.

Los profesores que han organizado discusiones entre diferentes grupos de alum-

nos de su clase saben, en efecto, qué dificultades experimentan estos últimos a veces para encontrar asuntos de discusión. Por otra parte, ordinariamente los alumnos tienen pocas ocasiones de oír a buenos modelos del género. Para responder a esas necesidades, la B. B. C. (1) ha organizado recientemente en la Gran Bretaña los "debates interrumpidos" (*Unfinished Debate*). Un orador abre la discusión exponiendo su punto de vista sobre una cuestión; después de lo cual otro le responde. Se interrumpe entonces la emisión, dejando a los alumnos el cuidado de continuar la discusión o de hacer de ella el uso que se les indique. Se puede, en efecto, aprovechar esos debates para hacer estudiar a algunos alumnos el estilo o la argumentación propia de los oradores, o bien el valor probatorio de sus argumentos. Se prefiere, generalmente, servirse de esas emisiones para dar atractivo a los debates que se proseguirán entre los alumnos de la clase. Para que esas discusiones puedan ser fructíferas, se tendrá cuidado de formar jefes de grupos capaces de dirigirlas. Esta especie de debate introductor conviene sobre todo a los alumnos de las escuelas secundarias.

Presentación dramatizada. (Dramatización).—Este modo no constituye, a decir verdad, más que una aplicación más completa del principio general que, en opinión unánime de los peritos, debe regir esos diferentes métodos, a saber: que el asunto debe ser presentado de una manera "impresionante", que "hable" a la imaginación del oyente y despierte su actividad creadora. Este procedimiento consiste esencialmente en la evocación, bajo una forma imaginada y viva, de ciertos episodios, sea que se les agrupe alrededor de un hecho central—lo que constituye una manera de radiodrama—, sea que se evoque sucesivamente bajo una forma más libre una serie de escenas refiriéndose a un mismo asunto. En ese género de evocaciones, importa, ante todo, poner directamente a los alumnos en relación

con los objetos que se evocan, de modo que se cree un "medio", que se haga revivir ante ellos y en el cual, con un poco de imaginación, les parecerá vivir ellos mismos. Esas reconstituciones dramáticas pueden ser introducidas en la charla durante diez minutos, por ejemplo, a título de elemento educativo.

Semejantes al radiodrama hasta el punto de parecer a veces confundirse con él, esas evocaciones se diferencian, sin embargo, por su objeto, que es, ante todo, didáctico. Esta forma de presentación—ya tendremos ocasión de volver sobre este asunto—está particularmente indicada para servir de ilustración a los cursos de historia. Se podrá igualmente servirse de ellas para ilustrar algunas lecciones de geografía: se evocará, por ejemplo, una exploración al Polo Norte, haciendo hablar a exploradores ficticios. Del mismo modo se ha caído en la cuenta de que las ciencias mismas se prestan más de lo que se cree generalmente a semejantes evocaciones. Así, se podrá hacer asistir a los alumnos, por ejemplo, al descubrimiento de los rayos X por Röntgen, a las grandes manifestaciones que se desarrollan en la naturaleza, etc.

Modo narrativo.—Esta forma particularmente adaptada a la mentalidad de los niños, obtiene siempre en éstos un gran éxito, lo mismo cuando la narración versa sobre acontecimientos ficticios o reales, o también cuando se refieren anécdotas sobre la vida de hombres célebres. Cuando se refieran así cuentos y leyendas populares se tendrá cuidado de conservar en ellos las expresiones poéticas y sencillas. El *speaker*, en una breve introducción, tratará de familiarizar a sus oyentes con el asunto e introducirles de algún modo en el cuadro de la acción.

El reportaje educativo.—Este modo, que difiere del reportaje hablado ordinario en que permite procurar a los alumnos, no solamente una diversión útil, sino que tiende a darles igualmente una enseñanza viva por medios que no están al alcance del maestro, constituye un estimulante intelectual de primer orden, muy particularmente para las escuelas aisladas del campo. Este

(1) British Broadcasting Corporation.

modo permite poner a los alumnos, por decirlo así, en contacto directo con los grandes acontecimientos del día, hacerles asistir a las diversas manifestaciones de la vida económica, social y política moderna.

El papel del repórter consiste, en efecto, en atenerse siempre a lo que vive, puesto a traducir sus impresiones en términos llenos de vida y color, que creen una imagen; a hacer viva a los ojos de sus oyentes y a su imaginación la acción a que él asiste, a hacerles vivir, en una palabra, este trozo de vida que él acaba de coger al vuelo. Algunos de entre los especialistas no dudan en asignar al reportaje el primer lugar entre los modos de presentación. Eso es, sobre todo, cierto, si se considera no tanto ese modo en sí mismo como el principio que lo rige.

(Continuará.)

AS DIRECTRIZES DA ESCOLA NOVA (1)

por el Prof. Anisio S. Teixeira.

De inicio, um esclarecimento. Escola nova. Porque essa designação? Ha, ahi, mais do que a precariedade insustentavel do adjectivo, qualquer cousa de combati-vo e atrevido, que choca alguns compa-ñheiros avisados de trabalho, receiosos de uma offensiva contra os valores reaes da escola.

A designação "escola nova", necessaria, talvez, em inicio de campanha, para marcar violentamente as fronteiras dos campos adversos, ganharia em ser abandonada. Porque não "escola progressiva", como já vem sendo chamada nos Estados Unidos?

E progressiva, porque? Porque se destina a ser a escola de uma civilização em mudança permanente (Kirpatrick) e por-

que, ella mesma, como essa civilização, está trabalhada pelos instrumentos de uma sciencia que ininterruptamente se refaz. Com effeito, o que chamamos de "escola nova" não é mais do que a escola transformada como se transformam todas as instituições humanas, á medida que lhes podemos applicar conhecimentos mais precisos dos fins e meios a que se destinam.

Entre a medicina de Hypocrates e Galeno e a medicina moderna, ha, para quem buscar um ponto de vista bastante elevado, sequencias e harmonias irrefutaveis. Nem por isso, entretanto, alguém cuida poder hoje reviver os methodos erroneos ou empiricos daquelles primeiros tempos.

Pois existe tanto uma educação nova, quanto uma nova medicina ou uma nova engenharia. Em todos os tempos o homem se esforçou para curar e se esforçou para construir. Mas, dia para dia, transformaram-se os recursos e os instrumentos e, dia para dia, a medicina e a engenharia se renovaram, como se vae renovando hoje a educação. Renova-se nos seus meios e, por intermedio dos meios, nos proprios fins. Porque, de facto, fins e meios não se distinguem senão mentalmente.

Fins inexplicaveis não são fins, mas fantazias. Os fins são verdadeiramente fins quando os conhecemos de tal modo que delles se desprendem os meios de sua realização. Os meios são "fracções de fins" (Dewey).

De esta sorte, não são propriamente os fins que se renovam, mas os nossos recursos de conhecê-los, aprofundá-los e esclarecê-los. A engenharia moderna tem fins diferentes da engenharia primitiva. As pontes que se constroem hoje, ou as cidades e os edificios que se ergem pelo mundo, não podiam sequer ser imaginados pelos antigos. O desenvolvimento tecnico da engenharia permittiu ao homem reconstruir os seus fins e realizar as maravilhas dos nossos tempos.

Em educação, o problema de reconstrução escolar não pode ser visto com essa objectividade, porque o desenvolvimento das sciencias que nos vem emancipando da rotina, do improvisado e do accidental é tão recente

(*) Conferencia dada en la Escuela Nacional de Bellas Artes, durante la IV Conferencia Nacional de Educación.

Del Boletim de Educação Publica, editado por la Dirección general de Instrucción pública, del Brasil; números I-II, correspondientes a enero-junio, de 1932.

e tão incompleto, que não pode, ainda, conciliar todas as intelligencias. As divergencias são inevitaveis, como inevitaveis as confusões, as expectativas exageradas, os enthusiasmos e os desanimos, as audacias e os temores, as alas direita e esquerda de uma transformação inevitavel, mas de que não se têm ainda os elementos integraes para definir, em toda a amplitude, o objectivo e o alcance e traçar com nitidez os caminhos e os processos.

Esse o esclarecimento inicial, quanto ao nome e ao sentido do movimento que se processa em torno da escola.

Transforma-se a sociedade nos seus aspectos economicos e sociaes, graças ao desenvolvimento da sciencia, e com ella se transforma a escola, instituição fundamental que lhe serve, ao mesmo tempo, de base para sua estabilidade, como de ponto de apoio para a sua projecção.

DIRECTRIZES ESSENCIAES DO MOVIMENTO DE RECONSTRUCÃO ESCOLAR

I.—*A premissa fundamental: a criança—centro da escola.*

Conjugam-se, em torno da escola, as mesmas tendencias e as mesmas aspirações que marcam a evolução social. Dentre essas aspirações e tendencias se destaca, com mais vigor, a de liberdade. Comparados os nossos tempos, ainda com os de um passado proximo, se não podemos dizer que o homem *tenha vingado* na sua aventura de felicidade, podemos assegurar que *vae vencendo* na sua aventura de liberdade.

Percorreu a escola o mesmo sopro impetuoso de philosophia individualista, que varreu da sociedade restricções religiosas, espirituaes e politicas oppostas ao livre arbitrio dos homes. Considerae, dizia Kant, toda a pessoa sempre com un fim em si mesma e nunca como um meio. Esse velho principio caracteriza uma das directrizes mais essenciaes do movimento de reconstrucção escolar. A criança não mais como um meio, mas como um fim em si mesma. A personalidade infantil acceita, respeitada,

ouvida, e não mais ignorada ou, conscientemente, reprimida.

A phrase de John Dewey é typica. “Trata-se de uma transformação, diz elle, que se compara com a de Copernico em nosso systema planetario.” O eixo da escola se desloca para a criança. Não é mais o adulto, com os seus interesses, a sua sciencia, a sua sociedade, que governa a escola; mas a criança, com as suas tendencias, os seus impulsos, as suas actividades e os seus projectos.

Para os elementos mais radicaes, o problema se poz em termos claros. A criança é a origem e o centro de toda actividade escolar. A sua actividade impulsiva e espontanea deve governar a escola, que se transforma em um pequenino mundo feito á sua imagem e similhaça.

O sentimento de respeito pela personalidade infantil, os estudos psychologicos que vieram demonstrar a necessidade de uma formação livre e espontanea para a expressão harmoniosa do individuo, como ainda a convicção de que o homem se desenvolve *naturalmente* para um ajustamento social perfeito—concorreram para essa reorganização escolar. Levados ás ultimas consequencias, esses principios nos conduzirám ás escolas experimentaes de nossos dias.

Visitei, por mais de uma vez, varias dessas escolas em varios e diversos centros de civilização.

Nada ahi lembra as escolas tradicionaes que estamos habituados a vêr. São casas de crianças, onde a vida corre alegre, divertida, cheia de côres, movimento, riso e som. As classes são salas de *bric-a-brac*. Ha de tudo. Em uma adoravel desordem. Os *alumnos*—tal nome não tem sequer sentido nessas escolas—por toda a parte, em conversa, trabalhando, planejando, presidindo clubs o discutindo cousas a fazer. Nesta sala, toda uma cidade armada no chão. Com linhas de bonde, luz electrica, correios, corpo de bombeiros, tudo emfim que constitue uma cidade. Um grupo de 30 crianças ergueu-a do chão em um ou dois annos de actividade. A iniciativa e o espirito social

dessas crianças parecem milagres. Adiante, um estudo sobre transporte. Todo um museu de gravuras, de modelos e de exemplares reaes de meios de comunicação. Monographias interessantissimas. Uma extranha alliança dos recursos technicos dos nossos dias com a imprecissão das capacidades infantis. No *auditorium*, um concerto de 200 crianças. Todos os instrumentos construidos pelas mãos desses meninos maravilhosos. A musica, composta por aquellos artistas liliputianos. Emfin, sáe-se com a impressão de um conto de fadas.

Quando se busca, como é inevitavel, contrastar aquella infancia com a que foi a nossa infancia, as lagrimas nos vêm aos olhos. A doçura daquelle espectáculo desfaz, entretanto, as amarguras da lembrança. E da visita fica, tão somete, uma confiança muito funda nos dias melhores, que já vêm chegando, dias em que a infancia seja completamente feliz, e os homens fortes e tranquilos.

Até que pronto, porém, essas escolas são possiveis no mundo? Até que ponto não se apagam ahi valores indispensaveis para a vida, como ella se organiza hoje? Até que ponto será possivel generalizar as technicas que se vão assim desenvolvendo?

Taes escolas perderam todas as preocupações *conscientes* de preparar para o futuro. Vivem a vida immediata dos desejos e dos impulsos. O professor segue, docilmente, a vontade las crianças. As actividades são escolhidas ao sabor das situações, para servir as experiencias de cada dia. A escola é toda ella flexivel, como a natureza mesma. A philosophia que a fundamenta, a de uma confiança illimitada no espirito infantil e a de um respeito religioso pela personalidade da criança.

O impeto com que se chega ás extremas consequencias da theoria serve para nos mostrar, com vidro de augmento, a tendencia central, da renovação escolar: o respeito pela individualidade infantil.

Entre esse extremo e o outro extremo da escola tradicional, ha toda uma gamma de posições.

Nem vale a pena alguem se assustar com

a perspectiva dessa liberdade sem limites. O que ha, é examinar se a tendencia está certa e se tem fundamentos scientificos e sociaes.

Os povos primitivos, contra Harold Rugg, costumavan enfaixar as cabeças das crianças para lhes dar as formas conica ou chatas, que os costumes prescreviam. Essa deformação physica é bem mais innocente que a deformação mental a que ainda hoje nós, civilizados, submettemos os pequeninos cerebros infantis.

Na escola tradicional, com effeito, a ordem é exactamente op-posta á da escola que vinhamos commentando. Ahi a criança é o automato. *Está en uma fôrma que a prepara a vida futura.* Obedece a autoridade do professor, a autoridade do programma, a autoridade do libro. Não ha atenção ás possiveis diferenças individuaes, nem mesmo aos elementos fundamentaes de uma personalidade. Com os pequeninos cerebros enfaixados, pouco a pouco se deixam modelar pelo typo em serie, que a escola busca produzir para perpetuar indefinidamente a sociedade retardataria e estatica de que é a reproducção.

A tendencia de reformação se accentua no sentido de dar mais direitos a criança, de considerar mais attentamente os seus impulsos, as suas capacidades e as suas diferenças, de fazer da sua vida actual uma cousa interessante, em si mesma, e não somente uma preparação para a vida de amanhã. Tal tendencia se encontra na escola e se encontra na familia. Por toda a parte a criança é mais bem tratada. Començã-se a comprehender que, suppresso o castigo physico, urge supprimir a coacção intellectual. A compressão nada pode produzir de bom. Esteja ella na imposição de um castigo physico ou de um estudo inintelligivel, é sempre a geradora de complexos, de dissociações, de incomprehensões, que vão impossibilitar o seu desenvolvimento espontaneo e harmonioso.

Não é isso o resultado de nenhum sentimentalismo obscuro e imprevidente, mas as conclusões a que chegaram philosophos

e psychologos sobre a natureza do phenomeno educativo.

Tudo está, com effeito, em se saber o que é educar.

Se educar é funcção de superposição, de accrescimo, de modelagem externa, então está certa a escola tradicional. Isolem-se as actividades, limitem-se os objectivos, continuem-se os pequeninos exercicios. A educação se está sempre fazendo.

Mas se educar é uma funcção complexa de adaptações e crescimento do organismo total da criança, pode-se de logo vêr que a escola tradicional está errada. O organismo não pode ser treinado por partes. A sua actividade functional, de educação e vida, é essencialmente unitaria. A escola deve transformar-se para prover ambiente complexo, como o ambiente da vida, onde a criança se desenvolva e se eduque.

Essa revisão do conceito de educação obriga a revisão da escola.

Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é, assim, vida no sentido mais authentico da palavra. Alargada desse modo, na sua comprehensão, nós não a podemos encontrar nos processos mecanicos da escola tradicional. Como ahi encontrar o movel centralizador e harmonizador do crescimento ou da educação da criança, se não a sua participação, nem o seu desejo, nem a sua attenção, e se a obra interna da educação de nada disso pode prescindir?

Não é somente o desejo de dar liberdade á criança que dirige os educadores, é sobretudo a impossibilidade de lh'a negar, se querem construir obra de educação respeitavel e sincera.

Dessa premissa da criança autonoma e livre é que temos de partir para a aventura da reconstrucção educacional.

As dificuldades repontam de todos os lados. Ha, ainda, a falta de uma technica impessoal, o que erica a obra de difficuldades supremas. Dentre todos os problemas, nenhum, porém, e mais delicado, mais difficil e mais fundamental do que o do programma escolar.

II.—A reconstrucção dos programmas escolares.

Não precisamos repetir que o problema dos programmas escolares, envolvendo o problema da propria marcha do processo educativo, está enteiramente preso ao conceito de educação e á theoria geral de educação.

Seja lá qual fôr o programma adoptado, alguma theoria de educação está nelle implicita, governando-o, orientando-o emprestando-lhe o criterio para a avaliação dos resultados que elle visa. Os objectivos que a theoria determinar para a educação, esses, por força, é que hão de governar a sua factura, o seu methodo e o seu conteúdo.

Quando os objectivos da educação se circumscreviam á finalidade politica e intellectualista do seculo XIX, o problema de organizar o programma tambem se circumscrevia a uma selecção intelligente de materias e de technicas escolares, destinadas a dar ao alumno um conjuncto de informações e de habitos, capazes de fazel-o um cidadão leal ao regime, a que a escola servia, e com habilidade bastante para participar inutilmente na economia propria e na de seu paiz. A aquisição de certas technicas—leitura, escripta, arithmetica, desenho e musica; a memorização de alguns compendios de geographia, historia e sciencia, e a educação de certa dextreza manual em trabalhos de officina e jardinagem—, nisso se resumia o programma. Como dizia Gérard, a escola visava ensinar á criança tudo aquillo que a ella, quando adulto, não podia ignorar.

A larga experiencia escolar do seculo XIX, os estudos sobre a criança e o proprio character de nossa civilização vieram demonstrar que, não somente os objectivos collimados pela escola tradicional não eram real e effectivamente atingidos, como ainda que as novas condições estavam a exigir á transformação da propria finalidade da escola.

Com effeito, a escola e, na escola, o programma são apenas parte de um todo: o *processo educativo*, por que passa o ho-

mem desde que ingressa na vida. Nesse processo, o característico essencial é que as experiencias passadas affectam o presente, transformam-no e, por meio dessa transformação, reagem sobre o proprio futuro. Processo assim continuo e progressivo, em que o homem e o seu meio mutuamente se influenciam, modificando a propria vida. Tanto melhor, tanto mais perfeito é, quanto mais concorre para a transformação e ampliação da vida.

A aprendizagem resultante do processo educativo não tem outra fim, senão o de habilitar a viver melhor, senão o de melhor ajustar o homem ás condições do seu meio.

O curriculo tradicional não discordava dessa orientação. Apenas julgava que se fossem ensinados isoladamente algumas technicas e alguns livros ás crianças, ellas depois os transportariam para a vida, tornando-a mais efficaz, mas cheia e mais feliz.

Foi esse *isolamento* da actividade escolar, que a veio perverter e inutilizar. Nem se aprendia realmente na escola, nem, muito meños, se transferiam posteriormente para a vida os resultados laboriosamente ganhos naquelle trabalho. Dahi condemnar-se a orientação de preparação especializada e artificial para a vida. E condemnar-se a orientação puramente informativa e intellectualista.

Ao invés disso, a escola deve ser uma parte integrada da propria vida, ligando as suas experiencias ás experiencias de fora da escola. Em vez de lhe caber simplesmente a tarefa de distribuir os conhecimentos armazenados nos livros, deve caber-lhe a tarefa, muito mais delicada, de acompanhar o crescimento infantil, de desenvolver a personalidade da criança.

Aprender não significa somente fixar na memoria, nem dar expressão verbal e propria ao que se fixou na memoria. Desde que a escola e a vida não mais se distinguem, aprender importará sempre em uma modificação da conducta humana, na aquisição de alguma cousa que reaja sobre a vida e, de algum modo, lhe enriqueça e aperfeiçõe o sentido.

Similhante concepção de aprendizagem

altera, substancialmente o conteúdo e os methods da escola.

Está claro que não basta, para isso, aprender uma informação. Pode-se saber tudo a respeito de dentes: a sua estructura, a causa de suas caries e de suas molestias e, ainda assim, nada disso alterar a conducta pratica na vida.

Só se aprende para a vida quando não somente se *pode* fazer a cousa de outro modo, mas tambem se *quer* fazer a cousa desse outro modo. Só essa aprendizagem interessa á vida e, portanto, á escola. Tal aprendizagem é, inevitavelmente, mais complexa do que a simples aprendizagem informativa. Nenhum processo mecanico é sufficiente para a sua aquisição. A criança tem que ser levada em conta. E com ella, os seus interesses, os seus impulsos, os seus desejos, os seus receios, os seus gostos e os seus aborrecimentos. Tudo iso contribue para que se aprenda ou para que não se aprenda. Para que se aprenda mal e para que se aprenda bem.

Ao lado da lição que se quer ensinar, vão-se tambem e simultaneamente ensinando habitos, disposições e attitudes, que têm maior importancia educacional do que o objecto original de ensino.

A velha escola foge á dificuldade, continuando a ignorar ou agindo como se ignorasse o que se passa com a criança. Na impossibilidade de considerar o problema em su complexidade, reduz o programma a um conjuncto de *lições* fixadas de antemão e que devem ser aprendidas. Sob o pretexto de preparar para o futuro, esse programma se constitue de materias de interesse para a vida adulta. E a determinação de isolal-as para o ensino desliga-as do logar natural que os conhecimentos têm na vida adulta. Não é, pois, somente a ignorancia da criança e dos seus interesses, é a ignorancia do proprio sentido que a materia tem na vida real, que constitue a falha mais profunda dos programmas escolares usuaes.

Desligados do sentido natural que têm na vida, aquelles conhecimentos não podem ser realmente aprendidos. Em vez delles, a criança aprende habitos, attitudes, disposi-

ções que lhe falsificam o character, lhe retiram o espirito critico e lhe minam a intelligencia nas suas fontes vivas de originalidade e de iniciativa.

Em resumo, o erro capital da pedagogia tradicional está no *isolamento* em que a escola e o programma se collocaram diante da vida. Aprender é uma função normal da criança e do homem. Mas, por isso mesmo, não se pode exercer senão na matriz da propria vida e dentro de certas condições essenciaes. Essas condições devem ser attendidas, e não removidas. Primaria entre todas ellas, está a *intenção* de quem vae aprender. A vontade da criança ou do adulto é imprescindivel para que o aprendizado seja real e integrado á propria vida. Seja um calculo de arithmetica ou seja uma habilidade manual, a determinação de aprender é que faz com que as mesmas sejam aprendidas.

Kirpatrick classifica as actividades em "intrinsecas" á vida da criança e "extrinsecas" a essa mesma vida, conforme participa dellas ou não a vontade intencional da criança. No segundo caso—actividades extrinsecas—o valor educativo é duvidoso ou nullo. No primeiro caso—actividades intrinsecas—os resultados educacionaes são seguros e completos: a intenção do aprendiz articula com a sua personalidade a nova actividade, conduz e orienta os proprios esforços, verifica os resultados e lhe comunica o impeto necessario para novas actividades e esforços novos. Todos os males do *isolamento* ficam ahi corrigidos. Não ha isolamento em relação aos interesses da criança, nem ha isolamento em relação a posição real das cousas na vida corrente.

Apreciada, assim, não parece haver possibilidade de divergencia, em theoria. Todos estão de accordo em que educação não é um "instrumento estranho á vida e que applicamos sobre a vida para melhora-la"; mas é o proprio processo de viver, o proprio processo de refazer, reconstruir e melhorar a vida.

Como, entretanto, conciliar essa theoria com a necessidade ineluctavel de ensinar as crianças o que é essencial que seja aprendido, com a necessidade ineluctavel

de abreviar o processo dessa aprendizagem e com a necessidade ineluctavel de ensinar a grandes massas de crianças? Como organizar-se o programma, afinal, se não o devemos organizar em lições e em materias?

De acordo com a concepção que vimos defendendo, o programma se deve constituir com a serie de experiencias e actividades em que a criança se vae empenhar na escola. Para a organização deste programma, devemos levar em conta as actividades da vida presente, que sejam necessarias ou desejaveis, e os processos adquiridos pela experiencia humana para conduzir essas actividades a bom termo.

A vida da criança está em uma das extremidades e em outra as summas da experiencia humana, representadas pelas materias escolares, pelos compendios e pelos livros en geral. A função dessa experiencia humana no processo educativo consiste em offerecer á criança a inspiração e, quando ella o necessite e o solicite, o modelo para sua aprendizagem individual.

O denominador commum das actividades infantis e dos factos perfeitos em que se condensou a sabedoria humana está no conceito da experiencia. As actividades infantis são os começos incertos e tacteantes que devem conduzir a experiencia organizada e logica, já consubstanciada em livros. Essa ultima não representa mais do que o conjunto de leis e instrumentos já aperfeiçoados para solução des dificuldades reaes que a vida apresenta.

O curriculo ou o programma deve ser, assim, a serie de actividades educativas em que a criança se vae empenhar para progredir mais rapidamente, de accordo com a sabedoria da experiencia humana, en sua capacidade de viver.

Acceita essa concepção, o primeiro problema pratico com relação aos programas é o de saber se essas actividades podem ser previstas, planejadas e organizadas antecipadamente. Duas posições extremas são tomadas pelos educadores. De um lado, os que affirmam que o programma deve ser feito todo elle antecipadamente, se não queremos que o ensino venha a falhar ou se tornar confuso e inefficiente. De outro, os

que dizem que experiencias educativas não podem ser predeterminadas, que a natureza do processo educativo não permite um plano anterior, de tal modo a sua marcha é accidental e filha das circumstancias em que opera.

Como quase sempre, uma solução intermediaria é mais consentanea com os factos e com a pratica.

Antes de mais, o programma deve ser extrahido das actividades naturaes da humanidade. Ora, essas actividades, tendo a sua origem na natureza do homem, são, como taes, objecto de investigações e estudos, que as clasificam, as definem e as organizam.

A especie humana já accumulou, com relação ao modo de dirigir as suas actividades, uma experiencia muito longa, que se acha observada, catalogada e condensada naquillo que chamamos materias de estudo. Logo, de alguma sorte, o programma geral da escola está organizado antecipadamente.

Todo esse material, porém—sejam as actividades, sejam os conhecimentos e as leis que a experiencia humana veiu descobrindo—, é tão rico e abundante, que exige e impõe uma selecção, á vista do valor educativo dos seus differentes elementos.

Até que ponto o trabalho de selecção deve ser feito antecipadamente?

Aconselham os educadores a se levar em conta as condições do professorado. Existe, quanto á necessidade de planejar o programma, uma verdadeira gradação, conforme seja o treino e o preparo dos professores. Alguns professores serão tão bons, que qualquer determinação externa pode vir a prejudical-os e alguns outros serão tão deficientes, que a exclusiva orientação pessoal conduzirá inevitavelmente a desastre.

Dentro dessa escala, devem haver programmas preparados, que marquem uma orientação geral e forneçam elementos abundantes para permitir a escolha e para guiar, auxiliar os professores na direcção das classes devendo o programma consistir numa serie de actividades que representam as actuaes necessidades da vida e sendo essas necessidades, em seu quadro geral, mais ou menos permanentes, é sempre

posivel prefixal-as em um estudo central, que discrimine os principaes objectivos da escola. No mesmo quadro, ainda é possivel determinar, com a necessaria flexibilidade, muitas actividades particulares em que os alumnos se podem empenhar para que venham a crescer e se desenvolver adaptadamente ao meio em que vivem.

Um corpo de educadores especializados pode organizar os planos geraes de actividades, fazendo-as acompanhar das materias necessarias, para que as crianças as emprehendam com exito.

Além disso, “programmas minimos”, que comprehendam o que deve ser aprendido pelas crianças salvo difficuldade insuperavel, podem ser tambem, antecipadamente, organizados.

O professor ou director da escola organizará, então, dentro desses limites geraes, o programma especial para cada classe, a medida que o trabalho progrida.

A unidade constitutiva do programma escolar é a actividade acceita pelo alumno e por elle devidamente planejada. As actividades devem ser taes, que levem os alumnos á aprendizagem dos conhecimentos, habitos e attitudes indispensaveis para resolver os problemas de sua propria vida. O papel do professor está em despertar os problemas, tornal-os *sentidos* ou conscientes, dar-lhes uma sequencia organizada e prover os meios necessarios para que os alumnos os resolvam, de accordo com o melhor methodo e os melhores conhecimentos.

Com relação ás actividades concernentes aos problemas de alimentação, de casa e de vestimenta, a escola, por intermedio de projectos devidamente escolhidos, porá o alumno em contacto com os conhecimentos que se encontram na historia natural, na agricultura, na geographia, nas artes industriaes e na arithmetica. Com relação ás actividades de organização e regulamentação da vida cooperativa da classe e da escola—o estudo do direito, da historia e da litteratura fornecerá objecto para discussões, pelas quaes se verá como a humanidade vem resolvendo esses problemas. Nos projectos de empregar utilmente o tempo de lazer e diversão—, a experiencia

da humanidade acumulada na literatura, na musica, nas artes, nos jogos e nas danças será devidamente aproveitada. E em todas essas actividades, os instrumentos da leitura, da escripta, do desenho, da arithmetica e a habilidade manual terão sempre uma grande contribuição.

Organizada a escola desse modo, os factos e os conhecimentos ficam subordinados ás actividades escolares em que a criança se empenha.

Ahi está a grande objecção.

Então, organiza-se a escola para que ahi se vá aprender e faz-se do aprender uma cousa secundaria, incidente, occasional? Como poderá a criança ter o seu saber organizado, si ella o ganha, assim, através de experiencias geraes, que tornam difficil qualquer systematização?

Primeiro: não precisamos voltar ao principio para dizer que pode esse meio não ser ainda melhor, mas só assim a criança realmente *aprende* alguma cousa.

Segundo: percamos a superstição da organização logica, externa, em que se acham os conhecimentos nos livros escolares.

(Continuará.)

EL CINEMATÓGRAFO Y EL NIÑO

por el Dr. H. M. Fay (1).

La psicología explica la boga del cine, pero también hace su disección. El éxito del cine en todos los medios sociales, pero sobre todo en los menos intelectuales y en el niño, obedece a que, con la mayor frecuencia, ahorra el trabajo de reflexionar. "Estas fotografías que se mueven, ha dicho el Sr. Casabianca, ahorran todo esfuerzo a la inteligencia" La obra del arte vale a la vez por la belleza de la forma, por lo que sugiere o deja adivinar al espíritu (que de esta manera participa en la obra) y por la manifestación de la personalidad del artista, que nos muestra su manera de sentir, de vibrar, de transformar la naturaleza y los hechos en el crisol de

su propia sensibilidad. En el cine, la inteligencia del artista no hace más que agrupar elementos para conseguir buenas fotografías y contar una novela fácil de comprender. Estas fotografías que se mueven, desmesuradamente agrandadas, enormemente iluminadas, en un salón oscuro, son el único punto en que puede posarse la mirada, y allí queda clavada, porque las escenas son rápidas y la menor distracción nos haría perder el hilo del espectáculo. Consecuencia de esto es una fascinación inevitable, que no deja al espíritu la posibilidad de participar activamente en la obra. Y lo hace de una manera pasiva.

Este es el primer peligro de la fascinación de las películas. A causa de ella se infunden en el espíritu maneras de ver las cosas, de pensar y aun de proceder erróneamente o con maldad. La psicología experimental debería preocuparse de medir este poder de fascinación, y, por consiguiente, el poder de sugestión que de él dimana.

El cine, "ese espectáculo pobre, para analfabetos", como le llama M. Doumic (1), no puede, en su forma actual, elevar el espíritu sus relatos históricos son anecdóticos, sus dramas están desprovistos de toda trama psicológica; todo está acomodado al nivel de sucesos periódicos más o menos complicados. Tiene, para la gran masa, un atractivo de calidad mediocre.

Más difundido que el teatro, es también más sugestivo que él, así es que si el teatro ejerce una gran influencia sobre el público, ¡cuánto mayor no será la del cine, en el que la fuerza del ejemplo está más marcada!

"Por la manera escrupulosa como reproduce la vida, por la copia absolutamente perfecta que puede darnos, a lo menos en lo que concierne a la visión, la película aporta un elemento más a la sugestión que el teatro ha producido siempre sobre el espectador. Esa precisión tan grande de detalles, que no había conocido jamás ninguna empresa teatral, esa especie de lección de cosas—¡y de qué cosas—!, ésta es

(1) De la revista *L'Education*, julio 1933.

(1) René Doumic, "L'Art du Cinéma". *Revue de Deux Mondes*, 1931.

la verdadera novedad que nos ha traído el cine al viejo problema de la influencia de las imágenes dramáticas en el alma del espectador" (2).

No pasan impunemente ante nuestros ojos el vicio, las taras, los delitos, el horror y el espanto. Espectáculos que en la realidad no podemos ver más que accidentalmente y de una manera fragmentaria y que nos trastorna, podemos ir a verlos al cine con todos sus detalles; allí nos muestran la preparación y la realización del crimen, el robo, el libertinaje, la impudencia.

Las necesidades del teatro reducen la visión de las escenas que estimamos malas para la educación de la imaginación, tanto en el niño como en el adulto; además, la ilusión está limitada por los elementos artificiales: la decoración, las candilejas y los convencionalismos de la representación. No pasa así en el cine, donde no se perdona ningún detalle, porque se multiplican las escenas y los cuadros, y ante el temor de que se nos escape un gesto, no vacilan en aislarlo, desmesuradamente aumentado. Todo parece auténtico: las decoraciones no se distinguen de las construcciones verdaderas, los episodios son tan reales como si estuvieran vividos. Las escenas se suceden sin preocupación del tiempo ni del espacio. Todo ocurre sin esfuerzo aparente. La vista sigue sin descanso las imágenes; el espíritu está en tensión constante; la sugestión y la fascinación representan su papel; el espectador no tiene tiempo ni libertad para sustraerse a ellas. La imaginación, repetimos, que encuentra su lugar en la contemplación de la obra de arte o en la lectura de un buen libro, no lo encuentra aquí, porque el cine produce una especie de antítesis de la fabulación normal, imponiendo al espíritu una fabulación artificial o errónea, demasiado alejada de la real para no ofrecer peligros. Este parece ser el pensamiento de M. Bidou, cuando escribe: "Al lado de la película, fuerte y

concentrada, la realidad parece débil y dispersa. Haciendo variar el campo definido que presenta a la mirada, la película obliga a ésta a posarse sobre ciertos puntos escogidos y en un orden buscado. Esta sucesión de imágenes produce una gradación patética de emociones y de pensamientos que el espectador no puede esquivar y ante los cuales deja, en cierto modo, de ser libre. En el cine son los hechos los que se apoderan del espectador; en el teatro es la magia del estilo o el genio del actor. ¡Cuán superior en calidad es esta sugestión a la otra!"

El cine falsea en el niño sobre todo la noción de la *relatividad* del tiempo, que sirve de base a la belleza y a la armonía de los fenómenos, porque presenta escenas de movimiento con una rapidez que excede del ritmo normal de la vida y aun del gesto, haciendo que se sucedan sin descanso escenas que suponen entre sí un alejamiento sensible en el tiempo y en el espacio, y falsea también la noción del tiempo, del equilibrio que da la duración a los fenómenos de la naturaleza tanto como a las reacciones psíquicas como psicomotrices.

Por eso tiene tal influencia sobre lo que se llama el nervosismo. ¡El nervosismo! Una palabra bien poco exacta, sin claridad y que debería ser sustituida por la palabra "emotividad". La emotividad de los psicólogos recibe también el nombre de "reactividad", palabra cuyo sentido es más amplio y comprensivo. La reactividad estudia el conjunto de los fenómenos orgánicos, reflejos, motores y psíquicos, por los cuales nuestro organismo responde a una excitación. Sobre los sujetos de reactividad débil (o débilmente emotivos), el cine ejerce poca influencia. No pasa lo mismo con los que tienen las reacciones fuertes, que son los más numerosos.

La reactividad es, generalmente, en el niño más marcada que en el adulto, porque en éste la educación ha puesto un poder frenador.

¿Por qué y en qué influye el cine sobre la emotividad infantil? Porque primeramente se le presenta frecuentemente en una sala oscura, silenciosa, donde la vista no tie-

(2) *Le Temps*, 3 de mayo de 1916, citado por P. de Casabianca en su obra *Cómo preservar a la infancia de los peligros del cinematógrafo*. II Congreso Internacional de Protección a la infancia.

ne, en cierto modo, la libertad de posarse en otra parte que en el cuadrado luminoso, donde se desarrollan las escenas; escenas en las que se representan las pasiones más diversas, muchas veces violentas, con una exageración calculada (en el cine mudo había que compensar de algún modo el silencio). Los gestos de dolor han sido siempre un medio dramático intenso. Son ellos, por ejemplo, más que la música de Grieg, que los acompaña en el teatro, los que dan emoción a la muerte de Aase en el *Peer Gynt*. El cine aprovecha constantemente este silencio, esta mímica, y lo hace en la oscuridad, que influye ya tan fuertemente en gran número de niños. Como la mirada de la serpiente, que aterroriza y fascina, el cine perturba hondamente la sensibilidad infantil y fascina al niño. Esto es lo que dice, en términos excelentes, el eminente juez de los niños en Bruselas, M. Wast: "Esa decoración tan nueva para él, vista desde la sombra hacia la luz, en el silencio impresionante de una sala en la cual la oscuridad le aísla, esa revelación de escenas que vienen a satisfacer sus instintos latentes y oscuros y, sin que él se dé cuenta, a aumentar y desarrollar la morbosidad de un cerebro víctima ya de taras congénitas, de su atavismo, de su medio familiar y social, lo atraen hacia la pantalla como la mariposa va hacia el foco luminoso que la deslumbra y la quema; ya sea para bien o para mal, la sugestión produce sus efectos".

Por lo que fascina, el cine, lejos de desarrollar la atención y la facilidad de observación, parece, por el contrario, perjudicarla. Cuando el niño se vuelve a encontrar en su vida normal, en el cuadro familiar de la escuela o de la casa, la luz, la vida, los ruidos multiformes que le rodean, y él, que había sido fascinado por el cine, al no encontrar las condiciones que inmovilizan sus facultades por mediación del sentido de la vista (y en segundo lugar, el del oído en el cine sonoro), no es capaz de fijar la atención con la misma facilidad cuando tantas cosas diversas solicitan sus sentidos a la vez. Allí, ningún esfuerzo; aquí, por el contrario, un esfuerzo, que le parece, por comparación, muy duro.

El cine tiene todavía otro inconveniente, que llega a hacerse sensible cuando se quiere utilizarlo para la educación: que no tiene en cuenta la aptitud de los alumnos para percibir visualmente. Ahora bien, es sabido que entre los alumnos de una misma clase, no todos perciben con la misma velocidad ni con la misma exactitud. En el curso de las experiencias que estoy haciendo con los niños, he podido darme cuenta de que la fidelidad del testimonio está en razón directa del estado de percepción visual. De aquí se deduce que los conocimientos adquiridos mediante la película son erróneos en una proporción bastante más elevada que en la visión prolongada de un objeto en proyección fija.

El cine, por último, al favorecer la enseñanza por la vista, al materializarlo todo, perjudica los conocimientos abstractos y tiende a rebajar el nivel intelectual. Aun dándonos hechos concretos, el cine podría elevar el nivel intelectual de las masas, si la calidad de su producción fuese superior; pero, como hace notar Pierre Lalo: "En el cine molesta ese aspecto de artículo de confección, de objeto de arte para gran almacén; ese algo irremediablemente analfabeto, comercial y subalterno". Y Casabianca dice con tristeza, al comprobar la decadencia espiritual de las multitudes, que "forzosamente el cine tiene que interesar a las masas y gustarlas por encima de todo".

El cine, sin embargo, hubiera podido prestar inmensos servicios a causa de su dominio sobre la atención y de su poder sugestivo. Si la juventud y la infancia se muestran particularmente aficionadas a estos espectáculos, es porque les piden un mínimo de esfuerzo, porque halagan su imaginación y estimulan su pasión por lo novelesco, su necesidad de imitación y todo lo que puede sugerirlos el despertar de sus sentidos (1).

He aquí lo que se hubiera debido utilizar en el sentido del bien, de lo noble; pero los mercachifles del cine se han servido de

(1) Véase sobre este punto: P. Wats, *La guerra y el niño; la acción anticinematográfica*, y Collard, *El cinematógrafo y la criminalidad infantil*.

él para halagar las pasiones más malsanas. Con ello han facilitado su publicidad ruidosa y se han llenado el bolsillo a más y mejor. El cine se ha convertido en el proveedor del libertinaje y de las pasiones.

La acción del cine sobre la delincuencia juvenil no es dudosa; esta repercusión se ha comprobado a la vez por la opinión pública y por los que tienen por misión el estudio de los delincuentes jóvenes (abogados, jueces, médicos, investigadores sociales). En Francia, después de la guerra se han levantado contra él las protestas más enérgicas. El 28 de junio de 1918, M. Fernand Rabier y otros 157 diputados presentaron un proposición muy documentada pidiendo al Gobierno que prohibiera por todos los medios películas que representaran dramas policíacos, crímenes, robos y agresiones a mano armada. En el Senado, en la sesión del 10 de junio de 1920, M. de la Marcelle, senador, y M. Steeg, ministro del Interior, insisten sobre el daño que causan ciertos espectáculos cinematográficos a la moralidad de la juventud contemporánea. Después, fué el Consejo general del Sena el que pidió al prefecto de la Policía que tomara medidas enérgicas para suprimir las películas desmoralizadoras.

Anteriormente, el 26 de enero de 1926, M. Henri Robert advirtió públicamente al ministro de Justicia y al prefecto de Policía el peligro de las películas tales como la titulada *Los vampiros*, que representan escenas de robo o asesinato y sugieren métodos para escapar a las pesquisas de la policía. El eminente abogado añadía que, pocos días antes, unos ladrones jóvenes habían asesinado a una vieja, sirviéndose de procedimientos aprendidos en las películas. ¿Hará falta recordar aquí los numerosos informes de los prefectos, de los rectores de Universidad, de los directores de escuelas, encaminados todos en la misma dirección y quejándose de que los juegos de los niños en la escuela y de los muchachos en la vía pública se resienten, de modo bien patente, de los espectáculos cinematográficos? Desde entonces nada ha cambiado, y puedo decir que encuentro muy frecuentemente entre las causas de des-

moralización de los jóvenes delincuentes la asistencia al cine.

Se ha producido, sin embargo, una reacción, gracias a los esfuerzos del cine educativo. Veamos lo que se debe pensar de éste.

Primeramente, el cine, que es un método de enseñanza visual, ¿señala un gran progreso en Pedagogía?

Lo que hemos dicho al examinar el aspecto psicológico de esta cuestión es como para hacernos dudar. El cine no mejora la calidad de la atención, no contribuye al desarrollo normal de la imaginación, y digo más: no sirve casi de nada a los que tienen la vista débil, engaña a los que perciben mal o de una manera lenta, y en cuanto a los que ven bien, tiende a hipertrofiar su capacidad de percepción por la vista, en detrimento de los otros sentidos.

Las tendencias pedagógicas actuales, aunque reconocen que el cine tiene un lugar en la educación, no le conceden más que un lugar reducido. Todos nuestros sentidos deben colaborar en nuestro conocimiento concreto de las cosas, y el cine no tiene razón de ser más que cuando sirve para recordarnos las cosas vistas y aprendidas; no supe a la enseñanza del maestro, ni a la experiencia, ni a la observación directa.

Si el día de mañana el cine educativo puede hacer una obra sólida y útil, cosa que deseo sinceramente, no es menos cierto que hasta la fecha no ha hecho nada suficientemente serio. Muchos discursos, aprobaciones oficiales y resonancia de algunas películas de importancia discutible. Acabo de leer otra vez alguno de estos discursos ditirámbicos, debidos a las más altas personalidades y pronunciados en conferencias internacionales o de otra clase: todos proclaman que el cine es un instrumento educativo excepcional y de propaganda; pero que, hasta ahora, no ha hecho, desgraciadamente, más que rebajar el nivel moral del pueblo. Se pide la creación de buenas películas, en las que se procure enseñar a los pueblos de toda la tierra a conocerse y a amarse. Para esto,

nada de películas documentales sobre la guerra, las revoluciones, las manifestaciones militares, las huelgas..., nada más que paisajes idílicos. "Solamente pueden tolerarse las películas históricas de carácter belicoso que se refieran a épocas pasadas y que puedan contener principios de educación viril y nacional."

Algunas "películas educativas" nos inician en los usos y costumbres de los pueblos, en su manera de vivir; la marcha de sus fábricas y de sus industrias; los oficios; la vida de los animales y de las plantas.

He visto algunas muy ingeniosas, con bonitas fotografías, que representan un enorme trabajo. ¿Para qué sirven desde el punto de vista del resultado práctico que buscamos? He visto en la pantalla la industria del hierro en menos de media hora, y me costó trabajo descubrir allí más de lo que vería en las estampas de un buen libro de vulgarización. ¿Desde cuándo basta la vista de los grabados y la lectura de sus títulos para sustituir a la obra que ilustran? He visitado altos hornos y talleres metalúrgicos; y cada vez que he ido he pasado varias horas, parándome ante ciertos detalles, preguntando, haciendo repetir una explicación que me parecía obscura, siguiendo los detalles de una maniobra, y, a pesar de todo, me quedaba poco satisfecho después de unas horas de visita. En la pantalla he visto pasar todo esto al galope; un movimiento de máquina apenas esbozado deja el sitio a otra escena; un altavoz aúlla ruidos que no localizamos, o breves explicaciones, o bien un texto difícilmente legible viene a atormentar los ojos ya fatigados.

Se tiene la impresión de una operación de ceba que hiciera con nosotros alguien a quien no preocupase saber si hemos digerido.

El cine va demasiado deprisa; no se tiene tiempo de ver siquiera vulgarizaciones excesivamente elementales.

Esta crítica de la película educativa no afecta a ciertas películas científicas usadas por doctas compañías o laboratorios y que no tienen ningún atractivo para el público, pero que son muy útiles para los sabios.

¿Han asistido ustedes a sesiones educa-

tivas para los niños? Se proyectan siempre paisajes de comarcas lejanas; estas imágenes que pasan, donde viven multitudes en un cuadro que no puede interesarnos, no tienen influencia sobre la masa infantil, que se deja distraer de la vista del conjunto por el detalle del primer plano: por el perro que pasa, por el niño que llora, por las distracciones del transeunte que ha visto que se le filma. El niño no tiene una inteligencia sintetizada, no es más que un debutante en el análisis, que, mientras el cine pasa, se deja llevar por un detalle que no tiene, sin embargo, más que el valor de un simple accidente.

Así, ¡cuántos maestros excelentes estiman como tiempo perdido el que se pasa delante de las películas!

No es, sin embargo, éste el parecer de todo el mundo.

A propósito del cine escolar sonoro en los Estados Unidos, he leído en el *Cinema Education* del 15 de mayo de 1932, un artículo que trata de un experimento hecho en una Escuela normal de maestros. Se han proyectado dos películas ante alumnos maestros: una sobre las diferencias individuales en aritmética, ha sido presentada a los alumnos de cuatro clases de Psicología reunidos; la otra, titulada "Estudio de las reacciones del niño", ha sido presentada a enfermeros de una clase de Psicología educativa. Los alumnos estaban agrupados según sus aptitudes generales.

"Un primer grupo, después de haber seguido un curso oralmente y con el libro, según el sistema tradicional de enseñanza, fué conducido a la sala de proyecciones donde iba a ser proyectada la película. En seguida los alumnos sufrieron un examen, que dió los siguientes resultados: el 77 por 100 de los alumnos que habían asistido dos veces a la representación de la película y que habían seguido el curso del profesor han hecho mejores resúmenes que los alumnos que no habían visto la película; el 62 por 100 de los alumnos que habían visto la película dos veces ha dado mejores respuestas que los que habían asistido a la representación de una película durante veinte minutos solamente, y han demostrado mayores conocimientos que

los camaradas que habían consagrado dos horas y media al estudio del mismo tema en el libro." Estos resultados que estiman tan impotentes los americanos, no parecen probar más que un hecho: que la vista percibe cosas concretas en un instante, mientras que la descripción de estas cosas y su análisis es relativamente largo. Por esto mismo, debe ser extremadamente difícil enseñar desde lo alto de una cátedra o con un libro lo que es un tango o una gavota, mientras que en este caso, la vista permitirá comprenderlos y distinguirlos muy pronto.

Para juzgar bien el valor del experimento citado, sería necesario saber exactamente el contenido de la película proyectada. Es cierto, por ejemplo, que la vista de una película mediocre sobre la educación sensorial será más fácilmente instructiva que la lectura, forzosamente larga, de una obra, en la cual hay que describir el material utilizado y el medio de servirse de él. Por otra parte, ¿no os ha impresionado, en contra de lo que demuestra el experimento antes citado, el débil influjo del cine sonoro en la comprensión de las cosas? Se compara, en efecto, dos grupos de sujetos: el uno recibe una enseñanza oral de un profesor; el otro, añadiendo a esta enseñanza dos revisiones de veinte minutos cada una suministradas por una película sonora. Si todos los alumnos son inteligentes, deberíamos descontar el 100 por 100 de respuestas mejores en el segundo caso. Pues bien, en este caso no hay más que 77 por 100, o sea tres cuartas partes. Otro grupo que no ha tenido más que una revisión cinematográfica da sólo el 38 por 100 de respuestas mejores que el que la ha visto dos veces.

Si estos grupos eran, como se debe creer fundadamente, perfectamente comparables entre sí, debían dar cada uno, después de la enseñanza oral sola, una misma proporción de respuestas mejores. Ahora bien, la ventaja del grupo que ha recibido dos revisiones en película no es más que del 27 por 100, cifra relativamente reducida. La experiencia, por otra parte, para ser concluyente, exigiría oponer a grupos que hubieran recibido el uno dos revisiones de

veinte minutos de película, y el otro, dos revisiones orales de veinte minutos. Creo que en esas condiciones, los resultados hubieran dado la victoria al segundo grupo.

Cualesquiera que sean las críticas que me merece el cine educativo, estimo como natural que el cine ocupe el lugar que le corresponde de derecho en cuanto trata de estudiar las cosas en movimiento. ¿Quiere ello decir que sea, aun en este caso, superior a las proyecciones inmóviles? No siempre. Los profesores preferirán, durante mucho tiempo todavía, explicar todos los detalles de una imagen, detalles que se fijarán gracias a la duración ofrecida a la percepción, de una manera mucho más indeleble que lo pueden hacer imágenes que constantemente se transforman y cuyos detalles, apenas aparecidos, desaparecen sin volver.

Como quiera que sea, no es posible que, en un porvenir que deseamos próximo, se llegue a crear películas educativas que faciliten a los niños el conocimiento de las cosas concretas, lo cual se conseguirá tanto más fácilmente cuanto más se generalice en las escuelas el uso de aparatos que hagan las proyecciones con luz del día. Para los niños, será la clase continua, y con ello ganarán el orden, la disciplina y la enseñanza.

Pero no olvidemos que, por razón de sus inconvenientes psicológicos, no hay que dejarle más que un sitio muy reducido en nuestros procedimientos pedagógicos.

ENCICLOPEDIA

¡FASCISMO... OBLIGA! (1)

por D. Adolfo Posada.

I

El Sr. Rocco, gran jurisconsulto del fascismo, "uno de los hombres de Estado más eminentes de la nueva Italia"—dice *Le Temps* de 1.º de marzo—procuraba expli-

(1) *La Nación*, de Buenos Aires, 10 de mayo de 1931.

car la adhesión al régimen fascista del profesorado universitario italiano, en un artículo de la *Stampa*. No conozco este artículo sino por un extracto, que parece fiel, del periódico francés citado, y lo siento. Me habría gustado leer en el original tanto lo que el Sr. Rocco dice de la actitud del profesorado universitario italiano ante el fascismo triunfante, como lo que, en efecto, haya escrito sobre los universitarios españoles, tomados éstos como ejemplo, a fin de establecer un contraste favorable y elogioso para sus compatriotas. Refiérese el Sr. Rocco al estado de la cultura política y jurídica en las universidades italianas durante la era fascista, y sería, dice (según *Le Temps*), "una injusticia manifiesta compararlo con el que durante el mismo período ha dominado y domina otros países de cultura más atrasada". Y añade el Sr. Rocco (siempre según *Le Temps*, que pone como copiados estos párrafos): "Las universidades italianas, por ejemplo, nada tienen de común con las de España, en las cuales, aun hoy, el alfa y la omega de la cultura política las constituyen el credo liberal-democrático y donde los inmortales principios de la Revolución Francesa se consideran aún la última palabra de la ciencia en materia jurídica y social, hasta presentar como anticuado, reaccionario y anticientífico todo pensamiento que contraste con la filosofía de Voltaire, Rousseau y Benjamin Constant." (¡Ave María Purísima! Pero, ¿quién le habrá contado estas cosas al Sr. Rocco?)

No voy a caer en la peregrina inmodestia—o tentación—de disputar al ministro italiano el placer de proclamar en bloque la superioridad cultural de las universidades fascistas. Me imaginó a cuánto puede obligar la necesidad de excitar el supernacionalismo. Para el fascista, nuestras universidades habrán dado una prueba, no sé si de apagamiento espiritual, al no tolerar la mayoría de sus miembros docentes y "discentes" la arbitrariedad dictatorial que pretendió someterlas a un trato no compatible con una de las libertades esenciales—la de la ciencia—. Verdad es que la imposición del respeto jurídico a

esa libertad, trasformada por los universitarios en "libertad de la cátedra", muchísimos profesores la estimamos como una de las glorias más puras de la Universidad española moderna. Y no nos viene la conquista de Voltaire ni de Rousseau, ni de Benjamín Constant. Fué aquí el apóstol de la cátedra, Sanz del Río, gran filósofo formado en Alemania bajo el influjo de Krause, y lucharon por ella nuestros hombres más destacados: Giner, Salmerón, Azcárate, Castelar...

No se nos ocurre a los profesores del Derecho público desconocer ni discutir el valor de la ciencia política italiana, que cuenta con maestros como el ilustre Orlando, y en cuyas obras magistrales tanto han trabajado los especializados en el Derecho administrativo, independizados hace ya tiempo del influjo francés, gracias al conocimiento de la literatura alemana, que culmina en Stein, y la italiana, que, partiendo a veces de Stein, ha elaborado antes del fascismo construcciones de gran mérito.

Sería ridículo y de dudoso gusto internacional discutir comparativamente el valor de los juristas—civilistas, políticos, criminalistas...—maestros en las universidades italianas, oponiendo el que puede tener la labor científica de los maestros y oponiendo, además, a la tradición de italianidad la gran tradición española...

II

Pero hay en lo escrito por el ministro Rocco algo que convendrá, por lo menos, aclarar. Después de considerar a los universitarios del Derecho público "parados" en Voltaire y... Benjamín Constant, afirma el Sr. Rocco que en Italia, por el contrario, desde "hace cuarenta años la doctrina del Derecho público, tal como la enseñaban los mejores de nuestros juristas, había ya relegado ya como antiguallas el Derecho natural, el Contrato Social y los dogmas del individualismo iluminado, y repudiado la teoría de la soberanía popular para sustituirla con la del Estado..."

Fuera el Sr. Rocco un político a secas, del género hueco, y tales juicios no ten-

drían ninguna significación, ni valdría la pena considerarlos. Un político a secas del género hueco puede escribir dejando correr libremente su pluma; no está obligado ni a enterarse, seguro de su irresponsabilidad, ya que nadie se tomará la molestia de pedirle cuentas, que en su natural insolvencia no podrá rendir.

Mas el Sr. Rocco no es un político a secas, ni hueco. Su libro *La trasformazione dello Stato* es de capital importancia para interpretar en la idea el fascismo; y su conferencia sobre "La dottrina politica del fascismo"—que yo conozco gracias a la amabilidad de su autor— podrá o no convencer, pero revela dos cosas: exquisito arte constructivo para bosquejar un capítulo de historia política, según las exigencias del fascismo, y un conocimiento poco común de la literatura política necesaria para el caso... Que con los mismos elementos sea posible llegar a conclusiones bien distintas, que el arte resulte a ratos artificio..., no importa, en nada mengua el mérito del discurso, que debería llevar al frente "Il plauso dell'on Mussolini".

Por estas razones, me ha parecido discreto oponer a las declaraciones o manifestaciones del ministro italiano, algunos reparos. Ante todo, apenas se concibe que un político tan enterado como el Sr. Rocco estime antiguallas el Derecho natural—problema vivo siempre en la filosofía del Derecho—y el Contrato Social. Y el Contrato Social... El Contrato Social... todavía dará que hacer su idea, ya que no la fórmula misma rousseauniana. No sé si pensará como el Sr. Rocco su ilustre paisano, mi buen amigo el Sr. Del Vecchio. A mí me parece que el movimiento hacia una consolidación de la paz entre los pueblos—verbigracia, la fórmula del pacto Kellogg—podría interpretarse como una realización de la "idea" del Contrato Social, en cuanto simboliza el paso del estado de naturaleza—la guerra, reinado de la fuerza—hacia la sociedad civil de las naciones, que sería el reinado de la ley.

¿Antigualla la soberanía del pueblo? Veámoslo con calma superfascista. Doctrinalmente, quizá es antigualla—yo así lo creo—, como fórmula de democracia igualitaria y

gregaria; pero ya no lo es tanto si se concibe el Pueblo como una personalidad histórica, al modo de Savigny o de Ahrens o de Giner, o a la inglesa... o bien, trasformada, mediante la idea de nación, la soberanía del pueblo en soberanía nacional, mejor, de la nación-estado; v. gr., la Italia unificada. Pero afirmar que la soberanía del pueblo, históricamente y prácticamente considerada—y mito o no—, sea una antigualla, equivaldría a mandar a un museo de antigüedades a casi todas las Constituciones de postguerra, a partir de la alemana de 1919. Como nunca—no puede desconocerlo el Sr. Rocco—, como nunca se ha afirmado el principio de la soberanía del pueblo en el régimen constitucional novísimo, que busca o intenta realizar—ése es el gran problema—la transformación de la democracia de "gregaria" en "orgánica", con derechos y deberes del hombre, o mejor, de la persona individual y social. No están tan atrasados, pues, los profesores universitarios de... España o de Alemania o de América, que discurren todavía sobre las llamadas antiguallas, con explicable precipitación por el culto ministro del fascismo.

III

No, Sr. Rocco: los universitarios del Derecho público españoles no reputan (como peregrinamente se supone en su artículo) de reaccionario y anticientífico todo pensamiento que contraste con la filosofía de Voltaire, Rousseau y Benjamín Constant. No conozco un solo profesor de Derecho público que aquí se inspire en la filosofía ni en la política de Benjamín Constant. Mis años de cátedra—48 ya— y la cordialidad de mis relaciones con casi todos los maestros de Derecho público en España, me permiten asegurar que Benjamín Constant representa hoy menos, pero mucho menos, en el pensamiento universitario que, v. gr., el Sr. Orlando o H. Hauriou o el Sr. Kelsen... Benjamín Constant y el doctrinarismo político francés apenas tiene hoy eco en la ciencia política española. Muchos años hace ya que fué ruda y victoriosamente combatido por Giner y por Azcárate, maestros eminentes de la mayo-

ría de los especializados aquí en el Derecho público. ¡Benjamín Constant! ¡Benjamín Constant!

Los universitarios españoles del Derecho público no se han plantado en Voltaire y en Rousseau con más ahinco que en Platón y en Aristóteles, en Santo Tomás o en el Padre Suárez, o bien en Hobbes o en Locke (más antiguos todos que Voltaire, pero no por eso más anticuados...).

Dejando a un lado a Voltaire —¿Voltaire?—, Rousseau no diré que influya, al menos como el Sr. Rocco supone; pero se estudia y mucho, ¿cómo no? Pero en Rousseau hay mucho más que la mera explicación lógica—no histórica—del contrato social: hay en Rousseau.. hasta fascismo. Recuérdese cuando habla de “una profesión de fe puramente civil, cuyos artículos—dice—el soberano que los fija no puede obligar a creerlos, pero puede desterrar del Estado a quien no los crea”. (*Cont. soc.*, lib. IV, c. VIII.)

IV

Señala el Sr. Rocco—siempre según *Le Temps*— como mérito de los universitarios italianos, el que, desde hace tiempo, habían elaborado “la teoría jurídica del Estado soberano, que no es otro que el Estado fascista”. Mucho habría que decir sobre semejante equiparación. ¡Estado jurídico!... ¡Estado fascista!

En 1872, el maestro de maestros españoles, D. Francisco Giner, elaboraba ya la doctrina del Estado jurídico soberano. Era para el maestro la soberanía “el poder supremo y fundamental del Estado mismo”, y definía la soberanía como “el poder supremo del Estado para hacer que el derecho reine en la sociedad”. Y añadía que “a la frase de soberanía nacional debe sustituir la de soberanía del Estado, con tal, empero, continuaba, que se entienda éste en su pleno sentido, sin reducirlo al Estado nacional.” Y la doctrina de Giner ha influido intensamente en el proceso del pensamiento político español contemporáneo. ¡Qué lejos, pero qué lejos de Rousseau, de la Revolución... y más aún, si cabe, de Benjamín Constant!

Ahora convendrá advertir que la sobe-

ranía del Estado, de nuestra filosofía política, descansa en la idea de la inmanencia, y podría definirse como una “filosofía de la Libertad” en un régimen jurídico. ¡Jamás!, ¡jamás! como una “filosofía de la violencia”, ni de la “dominación”.

¿Está esto claro?

INSTITUCION

NOTAS DE EXCURSIONES (1)

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

Alcalá de Henares.

9 de noviembre de 1924.

Salida de Madrid, en tren, a las 10 de la mañana. En Alcalá, de 11 a 6,50 de la tarde. De vuelta en Madrid, a las 8 de la noche.

La ciudad, señorío de los arzobispos de Toledo, tan célebre en España por su Universidad, y una de las que en nuestro suelo nos han dejado más visible la huella del Renacimiento, ha tenido tres grandes momentos en su arte: el romano, correspondiente a la vieja Complutum, desaparecida; el mudéjar, de los siglos de la Edad Media, posteriores a la fecha de 1083, en que Alfonso VI la conquista, y el ya citado de Renacimiento, época la más floreciente de Alcalá, a partir del momento en que el Cardenal Cisneros soñó en convertirla en lo que después fué con su Universidad; la que, con Salamanca, se disputaba el saber y la ciencia españoles. A este último tiempo pertenece el trazado de la ciudad, de calles largas, rectas y llanas, con soportales en su plaza y calle de Libreros, que es la mayor, y en muchas de sus casas y palacios.

Del primitivo, sólo restos se conservan hoy, en un salón del Archivo, y del segundo, aparte el viejo trozo del que fué Palacio de los arzobispos, queda aún la mu-

(1) Véase el número 864 del BOLETÍN, correspondiente al mes de abril de 1932.

ralla de éste, que levantara, en el siglo XIV, el gran emprendedor D. Pedro Tenorio, en los días revueltos de las guerras entre don Pedro el Cruel y Enrique II; construcción de ladrillo y mampostería concertada que constituye el primero de los repetidos casos de influjo toledano en Alcalá.

Iglesia de la Compañía.—Grandiosa concepción grecorromana, levantada en 1602 por Gaspar Ordóñez, muy influido en la fachada por Juan Bautista Monégro, al cual se ha atribuido. El interior, de una nave, con capillas laterales, crucero y cúpula sobre éste, donde ya apunta el churriguerismo, es de interés secundario en una primera visita.

Universidad.—El maestro toledano Pedro Gumiel fué el encargado de levantar el Colegio Mayor de San Ildefonso, que, fundado por Cisneros en 1498, se inauguraba en 1508, para servir de estudio a toda la intelectualidad española del siglo que comenzaba. Poco queda ya de la primitiva construcción, hecha modestamente con tapiales y ladrillo en una mezcla, bien castiza y toledana, gótico-mudéjar-renacimiento. Salvo el paraninfo y la capilla, todo desapareció, sustituido, andando el tiempo, por obra más lujosa y consistente. La capilla es una nave rectangular, con alfarje y decorada por atauriques nada finos, unida a un salón cuadrado, con cubierta y decorado análogos, que hace de presbiterio. Aquí quedaría el sepulcro de Cisneros agobiado en tanta estrechez, y admira pensar que, en tan reducido espacio, aún había una reja y un retablo con pinturas. El paraninfo es otro salón del mismo estilo, con galería alta y techo de madera, que ha sufrido una restauración. Desde el patio de la capilla es visible la decoración primitiva del exterior de ésta, consistente en una arquería ciega, gótico-mudéjar. De los trozos añadidos, el más espléndido es la célebre fachada principal, tan conocida, de 1543, obra de Rodrigo Gil de Hontañón, y cuyas finuras de conjunto y de detalle son también debidas a su ayudante Pedro de la Cotera. Tres patios, el Trilingüe, de un sencillo Renacimiento; el principal, de un seco y frío grecorromano, y el central, desprovisto

de interés, completan el edificio en la actualidad.

Archivo.—Fué el palacio-castillo de los arzobispos de Toledo, señores de Alcalá, muchos de los cuales tuvieron singular predilección por esta residencia. Lo comenzó, en los finales del siglo XIV, D. Pedro Tenorio, al cual corresponde la muralla ya citada, y fué ampliado en la primera mitad del siglo siguiente por D. Juan Martínez de Contreras. Es ésta obra vieja mudéjar y toledana, y sólo se conserva de ella el ala de saliente, que forma ángulo recto con la fachada actual. Lo demás ha desaparecido bajo las construcciones del siglo XVI. El edificio es una ambigua construcción, en que luchan, al exterior, su aire palatino y su tipo de castillo; tan restaurada, que ha perdido mucho de su gran interés. Interiormente, hay sendos grandes salones en sus dos pisos: el superior, con gran alfarje, ventanales de tracerías muy curiosas y decoración de yaserías policromas, llamado "de Concilios", ha sido víctima, en el siglo XIX, de la más atrevida de las restauraciones. Tiene de entrada otro cuadrado, con el mismo aspecto. El bajo produce una enorme impresión por su gran trecho plano de madera y por su lobreguez. Es lo único que nos puede hablar de los tiempos de los Reyes Católicos y el Cardenal Cisneros, cuando este palacio fué, en repetidas ocasiones, residencia real. Aquí nacieron la reina Catalina de Inglaterra, hija menor de los reyes últimamente citados, y Fernando, emperador de Alemania, hermano de Carlos V. Pero fué el siglo XVI el que varió el tipo del edificio y creó uno de los grandes palacios renacientes españoles. Se debe a los arzobispos D. Alonso de Fonseca y D. Juan Tavera, que, a todo lujo, modificaron y ampliaron el caserón medieval durante sus prelacías, en la primera mitad de dicho siglo. Al primero se debe la fachada, perfecta en su género, rica y sencilla de escultura, que ostenta el escudo de la casa de Fonseca, consistente en cinco estrellas. La armonía del conjunto se rompe con el balcón central, coronado por el enorme escudo del Cardenal-Infante D. Luis de Borbón, que, en pleno siglo XVIII, dió una fuerte nota ba-

roca. Tiene dos órdenes de ventanas: el inferior, adintelado; el superior, con arcos de medio punto, dominado todo por una galería con arcos pareados. El patio y la escalera, terminados por Tavera, corresponden y aún superan a la obra descrita. Aquél consta de dos pisos, el inferior, con arcos de medio punto; el alto, con dinteles y zapatas; ésta presenta riquísima decoración de almohadillado, de insuperable finura en sus grutescos, inspirada en la del Hospital de Santa Cruz, de Toledo, y cubierta por artesonado, donde los motivos del Renacimiento se unen a los mudéjares. La colección de techos de madera, que conservan los salones, en los dos pisos de la fachada principal, todos con la madera en su color y del primer estilo citado, es de primordial importancia. Corresponden a la época de los dos arzobispos citados, cuyos escudos (el ya referido y el águila con tres bandas, de Tavera), se repiten en frisos y casetones, y constituyen lo más saliente del interior, puesto que los muros, en otros tiempos colgados de tapices, están cubiertos hoy por las estanterías del Archivo General Central. Sólo unos zócalos de azulejos en los salones del piso principal, alrededor del patio, y un medallón pintado por Juan de Borgoña en la pared de una habitación no visitada por el público, nos dicen algo de la riqueza que aquí se acumuló. Las puertas Renacimiento que comunican los salones con la galería alta del patio, son modelos en su género. Desde un patinillo del vecino convento de las Bernardas pueden admirarse unas ventanas, de las que cabe decir otro tanto.

Después de la visita a estos tres monumentos, comimos en los jardines del *Chorrillo*, y, tras un breve rato de juego, continuamos el itinerario que nos habíamos marcado.

Convento de las Bernardas.—Fundado por el arzobispo D. Bernardo de Sandoval y Rojas y concluido en 1618; obra probable de Juan Bautista Monegro, aunque no falta quien lo atribuye a Juan Gómez de Mora. Son de interés su fachada grecorromana, de ladrillo y piedra, la estatua de San Bernardo, en mármol, sobre la puerta—del cincel de Monegro—, la cubierta de pizarra y el

interior, elíptico, con cúpula, del mismo estilo. Así son también el tabernáculo y los retablos, con pinturas del siglo XVII, algunas de Angelo Nardi.

Iglesia Magistral.—Esta fundación del Cardenal Cisneros, obra de Pedro Gumiel, se hizo en los años 1497 a 1509, comenzándola por los pies (como era ya costumbre en España desde los días en que se levantó la Catedral de Sevilla), en los mismos tiempos en que se fundaba la Universidad y Alcalá empezaba a tener la significación que alcanzó durante aquel siglo y el siguiente. Es un ejemplar importante del último gótico en España, que, por el influjo de la Catedral toledana, no alcanza a desarrollar la profusión de elementos y adornos propios de la época, sino que queda en un tipo arcaizante, digno de estudio y lleno de interés. Consta de tres naves y crucero sólo acusado en alzado (que no llega a ser el de la nave central) y con modesta girola, resuelta en triángulos y rectángulos—pobre copia de su magnífico modelo—sin capillas. Exteriormente, lo más digno de atención es la fachada Oeste. Los muros, cubiertos de esgrafiados, han sufrido una reciente y rotunda restauración. Sin grandes ventanales y con tímidos arbotantes, nada dice de grandezas, siguiendo el personalismo de Cisneros. La fachada antedicha luce sencilla portada de gótico terciario, con escudos del Cardenal y de la Catedral matriz, y la tradicional “Entrega de la casulla de San Ildefonso por la Virgen”, encuadrada en un arrabá y con el cordón franciscano. Una zona de decoración renaciente contrasta con las hojas de cardo, vigorosamente talladas. La torre es un esbelto ejemplar grecorromano de comienzos del XVII, terminado en clásico chapitel de pizarra. Un insignificante claustro y unas dependencias construidas en mampostería concertada y tapial ocultan por completo el lado del Mediodía, en el cual se añadieron las únicas capillas, bien poco interesantes, que la iglesia tiene agregadas. Interiormente, produce un efecto muy armónico. Las sencillas crucerías de las bóvedas se convierten tímidamente en terceletes en la nave central. Los pilares, muy subdivididos en molduras y con capitel

corrido. Malas y pequeñas ventanas, a las que no puede calificarse de ventanales, iluminan la nave mayor. En conjunto, es de buenas líneas y elegante proporción. Cierren la Capilla Mayor y el coro rejas, casi góticas, del maestro Juan Francés, fechada y firmada la primera, como su compañera del Burgo de Osma. El autor, en la inscripción, se llama "Maestro de las obras de fierro en España". En el coro, modesta sillería de tapicería gótica y, a ambos lados, dos buenos púlpitos, de fina y restaurada decoración Renacimiento, y cuyo tipo italiano se separa del tradicional de los de nuestra tierra. La Capilla Mayor no cobija un gran retablo. ¿Lo tuvo alguna vez? Un tabernáculo barroco del XVIII, de madera dorada, es todo lo existente. Entre ambas rejas, en el crucero, se muestra—sólo desde el siglo XIX—el sepulcro de Cisneros, trasladado aquí desde la Capilla de la Universidad, donde el fundador quiso sepultarse. Es magnífico ejemplar de Renacimiento español, esculpido en mármol por Bartolomé Ordóñez. El encargo se hizo a Domenico Fancelli; pero éste murió sin comenzarlo siquiera, y fué su discípulo el que lo llevó a cabo. Está rodeado por magnífica verja de bronce, de los Vergara, orgullo del Renacimiento español. Otros dos sepulcros posee esta iglesia: en la nave central, a los pies, el arzobispo D. Alonso Carrillo, también traído de fuera, obra gótica de fines del XV, en mármol, representando una fortaleza, con relieves de las virtudes y estatua yacente, y en la girola, el de un canónigo, también con estatua yacente, metida en un nicho Renacimiento y cuya cabeza recuerda, en tipo y peinado, la del Rey Católico; obra muy estimable, en que los ropajes denotan, por su decoración, el influjo mudéjar que entonces se respiraba. También son buenos ejemplares de Renacimiento: las puertas que en el trasaltar se abren para bajar a la cripta, donde se halla la piedra en que sufrieron el martirio los Santos Patronos Justo y Pastor; el altar, que se levanta a los pies de la iglesia en la nave Norte; las rejas de las capillas añadidas y el arco de entrada a una de éstas.

En la calle que comienza frente a la

puerta principal de esta iglesia puede verse la señorial *casa de Lizana*, con portada y balcones del siglo XVII, un poco basta, pero de buen conjunto.

Santa María.—Iglesia edificada en 1553, sobre otra anterior, en gótico decadente, que sólo alcanza al primer tramo de sus tres naves de la misma altura. El resto es construcción posterior y sin interés. Lo tiene, y muy grande, la Capilla del Oidor, fundada por D. Pedro Díaz de Toledo, oidor de Juan II, a fines del XV, para enterramiento familiar. Es de planta de rectángulo, con adornos de ataurique y ha perdido su techo de madera. Tiene un precioso friso, cuyas tracerías se desarrollan entre una arquería gótica. En la hermosa pila bautismal, también mudéjar, fué bautizado Cervantes, el 9 de octubre de 1547.

AVISO A LOS SEÑORES SUSCRITORES

La INSTITUCIÓN ha creído que sería conveniente imprimir de nuevo los primeros tomos del BOLETÍN, que se hallan desde hace ya mucho tiempo agotados, para poder completar así la colección del mismo. En su consecuencia, se dan con este número de enero, dos números del tomo I, correspondiente a 1877, y en los sucesivos seguirá haciéndose igual, con lo que a fines del presente año quedará completo dicho tomo. Estos números llevan su propia paginación, para poder después encuadernarlos.

La INSTITUCIÓN espera que los señores suscritores verán con simpatía la impresión de estos tomos, ya que, gracias a ella, podrán conocer, no sólo los artículos originales de que están llenos, sino los ensayos metodológicos y la intensa actividad del profesorado en los primeros años.

No estará de más recordar que los 57 tomos del BOLETÍN tal vez forman en España la Enciclopedia pedagógica más completa de todo ese período, y son un vivo testimonio de la obra educadora y de cultura de la INSTITUCIÓN y del constante desinterés de los que en ella han laborado.

Imp. de J. Cosano.—Palma, 11.—Madrid.