

BOLETÍN

DE LA

INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

TOMO LIII

1929

MADRID

INSTITUCIÓN, MARTINEZ CAMPOS, 14.

1929

MADRID

MADRID. — IMPRENTA DE JULIO COSANO, TORIJA, 5. — Teléfono 10306.

MADRID. — IMPRENTA DE JULIO COSANO, TORIJA, 5. — Teléfono 10306.

MADRID
IMPRESION DE JULIO COSANO
1930

BOLETÍN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

TOMO LIII.—1929

INDICE POR MATERIAS

Leopoldo Salto, p. 1.
Alice Pestana, p. 353.

PEDAGOGIA

- Las fases biológicas y psicológicas de la educación, por el *Dr. John Dewey*, p. 2.
De las Escuelas Sierra Pambley, por *M. B. Cossío*, p. 6.
Programas escolares e instrucciones didácticas de Francia e Italia, por *D. Lorenzo Luzuriaga*, p. 10 y 44.
Revista de revistas, por *D. Domingo Barnés*, p. 19, 172, 317 y 374.
Disciplina y Libertad, por *D. Arturo Montori*, p. 33.
Las comunidades de clase, por *D. Pablo L. Dengler*, p. 37.
Una obra notable de educación artística, por *D. C. Valdés Miranda*, p. 39.
Los derechos del niño, por *Gabriela Mistral*, p. 65.
Protección al niño en edad pre-escolar, por *Ern. Nelson*, p. 67.
La formación de los maestros en Europa, por *Roberto Abadie*, p. 74, 97, 136, 193, 225, 269 y 289.
La educación para la paz, por *D. Domingo Barnés*, p. 82 y 147.
Las leyes del aprendizaje, por el *Dr. Percival M. Simonds*, p. 108.
La adaptación de la escuela a la vida rural, por *G. Marnot*, p. 114.
La educación progresiva y la ciencia de la educación, por *John Dewey*, p. 129.
La enseñanza pública en peligro, por *A. Sluys*, p. 141.
Tolstoi para los niños, por *D. Ernesto Morales*, p. 161.
Socialismo y escuela. Viveros infantiles, por *Julián Besteiro*, 165.
El bilingüismo y la educación a la luz de las investigaciones hechas en el país de Gales y en Bengala, por *Frank Smith*, p. 200.
Educación secundaria para todos en Inglaterra: Una política de libertad de enseñanza, p. 207.
La enseñanza de la higiene en la escuela primaria, por el *Dr. Antonio del Campo*, p. 209.
Nuestra lengua en América, por *D. Américo Castro*, p. 217.
La investigación científica, por el *Dr. D. Gregorio Marañón*, p. 232.
La educación sexual, por *D. Luis de Zulueta*, p. 242.
El triunfo del Dr. Decroly, por *D. Rodolfo Tomás y Samper*, p. 244.
El III Congreso de la Federación Universal de las Asociaciones Pedagógicas, por *don Antonio Michavila*, p. 247.
El estudio científico de las actitudes y de los prejuicios de los niños: Métodos y resultados, por *D. A. Prescott*, p. 257.
Los intereses morales de los niños. El problema de la motivación moral, por *D. L. R. Martínez*, p. 265.
Programas y planes de enseñanza de Alemania y Austria, por *D. Lorenzo Luzuriaga*, p. 261.
Escuelas nuevas para una nueva era, por el *Dr. John Dewey*, p. 294.
La psicología de la adolescencia, por *D. Domingo Barnés*, p. 300.

La emigración escolar, por *D. José Pijoán*, p. 307.

Organización actual de la enseñanza en Alemania, p. 309, 357 y 365.

El problema de la educación, por *D. Juan Mantovani*, p. 321.

La práctica escolar en el V Congreso internacional de escuelas nuevas, por *D.^a Elisa L. Velasco*, p. 332.

La Universidad como causa del vigor económico de Norteamérica, por *Fernando de los Ríos*, p. 335.

Ventajas de la coeducación, por *E. Huguenin*, p. 353.

Función del Instituto Internacional de Cinematografía Educativa, por *Louis Dop*, página 357.

La ciudad de los niños, por *L. Zulqueta*, página 364.

ENCICLOPEDIA

Franz Schubert, por *D. José Subirá*, p. 21.

El misterio de la vida, por *F. G. Donnan*, p. 53.

La actividad de la Sociedad de las Naciones en setiembre de 1928, p. 60.

Genealogía musical de la tonadilla escénica, por *D. José Subirá*, p. 86.

El Tribunal de La Haya, por *D. Rafael Altamira*, p. 121 y 155.

Edmundo Lozano, por *José Ontañón*, p. 175.

Plaza de las Comendadoras, por *Manuel B. Cossío*, p. 182.

Los Estados Unidos y el Tribunal permanente de justicia internacional, p. 220.

El Servicio fitopatológico en los Países Bajos, p. 251.

Impresiones sobre España: Un estudio de historia en marcha, por *Mr. Foster Watson*, p. 285.

La patria de Colón, por el *Rev. P. Dr. Fritz Streicher*, p. 346 y 377.

Historia del pensamiento español, por *R. Altamira*, p. 375.

INSTITUCION

Las doctrinas del Maestro, por *D. Augusto Barcia*, p. 28.

Evocación de un olvidado: D. José de Caso, por *D. Eduardo Gómez de Baquero*, p. 30.

«Obras Completas» de D. Francisco Giner de los Ríos, p. 31, 95, 192, 287 y 384.

Libros recibidos, p. 32, 64, 95, 126, 160, 224, 256, 288, 320, 352 y 384.

Recuerdo de D. Francisco, por *D. Eugenio d'Ors*, p. 64.

Noticias, p. 64, 95 y 320.

Filosofía y sociología en la obra de Giner, por *D. Adolfo Posada*, p. 90.

Corporación de Antiguos Alumnos. Cuenta de ingresos y gastos correspondiente al año 1928, p. 94.

Biblioteca circulante de niños de la Institución, p. 125 y 157.

Acta de la Junta general ordinaria de señores Accionistas celebrada el día 30 de mayo de 1928, p. 184.

Memoria leída en la Junta general de señores Accionistas celebrada el día 27 de mayo de 1929, p. 186.

La segunda enseñanza en la Institución, página 222.

Manuel B. Cossío: «De su jornada», p. 319.

INDICE ALFABETICO

- Abadie* (Roberto). — La formación de los maestros en Europa, p. 74, 97, 136, 193, 225, 269 y 289.
- Acta* de la Junta general ordinaria de señores Accionistas celebrada el día 30 de mayo de 1928, p. 184.
- Altamira* (D. Rafael). — El Tribunal de La Haya, p. 121 y 155.
- Idem.* — Historia del pensamiento español, página 375.
- Barcia* (D. Augusto). — Las doctrinas del Maestro, p. 28.
- Barnés* (D. Domingo). — La educación para la paz, p. 82 y 147.
- Idem.* — La psicología de la adolescencia, página 300.
- Idem.* — Revista de revistas, p. 19, 172, 317 y 374.
- Besteiro* (Julián). — Socialismo y escuela. Viveros infantiles, p. 165.
- Biblioteca* circulante de niños de la Institución, p. 125 y 157.
- Campo* (Dr. Antonio del). — La enseñanza de la higiene en la escuela primaria, p. 209.
- Castro* (Américo). — Nuestra lengua en América, p. 217.
- Corporación* de Antiguos Alumnos. Cuenta de ingresos y gastos correspondiente al año 1928, p. 94.
- Cossío* (Manuel B.). — De las Escuelas Sierra Pambley, p. 6.
- Idem.* — Plaza de las Comendadoras, p. 182.
- Dengler* (D. Pablo L.). — Las comunidades de clase, p. 37.
- Dewey* (Dr. John). — Las fases biológicas y psicológicas de la educación, p. 2.
- Idem.* — La educación progresiva y la ciencia de la educación, p. 129.
- Idem.* — Escuelas nuevas para una nueva era, p. 294.
- Donnan* (F. G.). — El misterio de la vida, página 53.
- Dop* (Louis). — Función del Instituto Internacional de Cinematografía Educativa, p. 357.
- Educación* secundaria para todos en Inglaterra. Una política de libertad de enseñanza, p. 207.
- El servicio* fitopatológico en los Países Bajos, p. 251.
- Gómez de Baquero* (D. Eduardo). — Evocación de un olvidado: D. José de Caso, página 30.
- Huguenin* (E.). — Ventajas de la coeducación, p. 353.
- La segunda* enseñanza en la Institución, página 222.
- La actividad* de la Sociedad de las Naciones en setiembre de 1928, p. 60.
- Libros* recibidos, p. 32, 64, 95, 126, 160, 224, 256, 288, 320, 352 y 384.
- Los Estados Unidos* y el Tribunal permanente de justicia internacional, p. 220.
- Luzuriaga* (Lorenzo). — Programas escolares e instrucciones didácticas de Francia e Italia, p. 10 y 44.
- Idem.* — Programas y planes de enseñanza de Alemania y Austria, p. 281.
- Idem.* — Organización actual de la enseñanza en Alemania, p. 309, 357 y 365.
- Mantovani* (D. Juan). — El problema de la educación, p. 321.
- Manuel B. Cossío*: «De su jornada», p. 319.
- Marañón* (Dr. Gregorio). — La investigación científica, p. 232.
- Marnot* (G.). — La adaptación de la escuela a la vida rural, p. 114.
- Martínez* (D. L. R.). — Los intereses morales de los niños: El problema de la motivación moral, p. 265.
- Memoria* leída en la Junta general de señores Accionistas celebrada el día 27 de mayo de 1929, p. 186.
- Michavila* (D. Antonio). — El III Congreso de la Federación universal de las Asociaciones Pedagógicas, p. 247.
- Mistral* (Gabriela). — Los derechos del niño, p. 65.
- Montori* (D. Arturo). — Disciplina y libertad, p. 33.
- Morales* (D. Ernesto). — Tolstoi para los niños, p. 161.
- Nelson* (Ern.). — Protección al niño en edad pre-escolar, p. 67.
- Noticias*, p. 64, 95 y 320.
- «*Obras Completas*» de D. Francisco Giner, p. 31, 95, 192, 287 y 384.
- Ontañón* (José). — Edmundo Lozano, p. 175.
- Ors* (Eugenio d'). — Recuerdo de D. Francisco, p. 64.
- Pestana* (Alice), p. 353.

- Pijoán* (D. José).—La emigración escolar, p. 307.
- Posada* (Adolfo).—Filosofía y sociología en la obra de Giner, p. 90.
- Prescott* (D. A.).—El estudio científico de las actitudes y de los prejuicios de los niños. Métodos y resultados, p. 257.
- Revista de revistas*, p. 19, 172, 317 y 374.
- Ríos* (Fernando de los).—La Universidad como causa del vigor económico de Norteamérica, p. 335.
- Salto* (Leopoldo), p. 1.
- Sluys* (A.).—La enseñanza pública en peligro, p. 141.
- Smith* (Frank).—El bilingüismo y la educación a la luz de las investigaciones hechas en el país de Gales y en Bengala, p. 200.
- Streicher* (Rev. P. Dr. Fritz).—La patria de Colón, p. 346 y 377.
- Subirá* (José).—Franz Schubert, p. 21.
- Idem.*—Genealogía musical de la tonadilla escénica, p. 86.
- Symonds* (Dr. Percival M.).—Las leyes del aprendizaje, p. 103.
- Tomás y Samper* (D. Rodolfo).—El triunfo del Dr. Decroly, p. 244.
- Valdés Miranda* (D. C.).—Una obra notable de educación artística, p. 39.
- Velasco* (D.^a Elisa L.).—La práctica escolar en el V Congreso internacional de escuelas nuevas, p. 332.
- Watson* (Mr. Foster).—Impresiones sobre España: Un estudio de historia en marcha, p. 285.
- Zulueta* (D. Luis de).—La educación sexual, p. 242.
- Idem.*—La ciudad de los niños, p. 364.

BOLETIN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

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

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

AÑO LIII.

MADRID, 31 DE ENERO DE 1929.

NUM. 825.

SUMARIO

Leopoldo Salto, pág. 1.

PEDAGOGÍA

Las fases biológicas y psicológicas de la educación, por el Dr. John Dewey, pág. 2.—De las escuelas Sierra Pambley, por M. B. Cossío, pág. 6 — Programas escolares e instrucciones didácticas de Francia e Italia (continuación), por D. Lorenzo Luzuriaga, página 10.—Revista de Revistas: Francia. «L'Enseignement Public», por D. Domingo Barnés, página 19.

ENCICLOPEDIA

Franz Schubert, por D. José Subirá, pág. 21.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Las doctrinas del maestro, por D. Augusto Barcia, pág. 28 — Evocación de un olvidado: D. José de Caso, por D. Eduardo Gómez de Baquero, página 30.—«Obras completas» de D. F. Giner de los Ríos, pág. 31.—Libros recibidos, pág. 32.

LEOPOLDO SALTO

20 enero 1929

Otro que se nos fué.

Pasó su vida escolar en la Institución, compañero de nuestros primeros discípulos y de nuestros más antiguos maestros. Formó aquí su espíritu, y aquí nacieron y se declararon las aspiraciones para su propio porvenir.

Terminado el período de su cultura general, pasó a Francia, donde llevó a cabo su preparación en la célebre *Ecole Monge* para ingresar después a hacer sus estudios de ingeniería en la *Ecole Centrale*, en París, ocupando siempre, por su claro talento y tenaces esfuerzos, números elevados de su promoción.

Vuelto a España, ingresó inmediatamente a prestar sus servicios técnicos en

la Compañía de los Ferrocarriles del Mediodía, campo de la actividad profesional de toda su vida. Vida de excesivo e infatigable trabajo, complicada aun más después con su labor como profesor en la Escuela de Ingenieros industriales.

Cuando fundó una familia, todos sus hijos fueron alumnos de esta casa, volviendo a sonar durante años su apellido familiar en nuestras aulas.

Y él también, acumulando trabajo sobre sus tareas oficiales, volvió, traído por el afecto, como profesor de esta casa. Organizó y dirigió la educación técnica de un grupo de nuestros alumnos, que fueron a practicar como obreros en los talleres de aquella Compañía. Y, además, explicó algunos cursos experimentales de Física en nuestras secciones superiores.

Desde hace años, la Junta general de Accionistas de la Institución le nombró vocal de la Junta directiva, reeligiéndole cuantas veces reglamentariamente le tocaba salir.

Tantos lazos de unión con sus antiguos compañeros, varios de ellos ya casi antiguos maestros en la casa, y con aquellos, ya muy pocos, viejos maestros de su infancia; tantos lazos se han roto prematura e inesperadamente, cuando su obra podía aún ser largamente fecunda.

Aquí queda con su nombre el recuerdo querido de un íntimo, cuya adhesión nació en los movimientos espontáneos de la infancia, se afirmó en las comunicaciones amistosas de la juventud y se confirmó en la reflexión de sus últimos tiempos.

PEDAGOGÍA

LAS FASES BIOLÓGICAS Y PSICOLÓGICAS
DE LA EDUCACIÓN (1)

por el Dr. John Dewey.

Diré primero algunas palabras acerca del factor sociológico y de la función social de la escuela. El primer punto es que es importante que la escuela amplíe y aumente la esfera del contacto con la cultura madura de adultos más allá de la que se obtiene en el hogar o en otros lugares de la escuela. Hasta la mejor familia es más estrecha de lo que debe ser el desarrollo del alumno. Por lo tanto, es necesario que lo suplemente la escuela, con tal de que la escuela, por supuesto, sea lo que debe ser.

El segundo punto es todavía más importante: para crear una unidad nacional, un espíritu común y un común concepto de la vida y entendimiento en todo un pueblo es necesario que los niños que provienen de distintas clases de la sociedad, con distintos grados de desarrollo económico, no estén aislados. Debe ponerse a los alumnos en contacto los unos con los otros, para que conozcan sus necesidades y capacidades entre sí, para que simpaticen mejor con las clases pobres o más humildes y para que todos cooperen en conjunto.

El tercer punto es que la escuela proporciona los medios para hacer posible el progreso más fácil y económico de la sociedad futura.

Es muy difícil, como todos sabemos, cambiar las costumbres de las personas mayores. Tienen ideas más o menos fijas.

Es difícil impartirse nueva moral, nuevas ideas políticas y nuevos métodos de acción. La juventud está mucho más dispuesta y apta para aceptar las ideas, los hábitos de acción que miran hacia el futuro; es por esta razón, como se dijo antes, por lo que la escuela puede ser una institución para crear una sociedad futura, mientras que las leyes, la legislación, pue-

den tratar solamente con los elementos adultos, que poseen, en su mayoría, costumbres tan fijas, que es muy difícil cambiarlas.

* * *

Como hemos visto, hay dos fines o extremos en el procedimiento educativo, de manera que este procedimiento puede considerarse de dos maneras, ya sea desde el punto de vista de los que transmiten la cultura adulta, que es lo que hemos estado discutiendo hasta ahora, o desde el punto de vista de la juventud, de los que están llegando a poseer la cultura del grupo y han de formar a sus futuros miembros. Es el mismo procedimiento en ambos casos; pero podemos considerarlo de cualquiera de los dos extremos.

Primero haré una declaración, que quizá no sea muy significativa hasta que se explique más ampliamente; desde el punto de vista de la juventud, la educación puede definirse como la función de comprobar potencialidades o capacidades. Tenemos, pues, que explicar lo que significa este término capacidad, potencialidad. En la vieja psicología, que tuvo mucha influencia durante largo período, se consideraba la mente del niño originalmente como un pedazo de papel en blanco y como una superficie de cera, y el procedimiento de la enseñanza o de la educación se consideraba parecido al de escribir algo sobre la página en blanco o como el de imprimir ciertas formas o caracteres en la de otra manera suave y tersa superficie de cera. Pero la psicología moderna comprende que el niño posee ciertas potencias y tendencias naturales para hacer ciertas cosas, que nace con ciertos impulsos de actividad.

Puesto que hay en el niño tendencias activas, el educador no trata con seres puramente vacíos y pasivos, sino más bien con unos que obran espontáneamente y tienen ciertas fuerzas internas, ciertas tendencias a hacer ciertas cosas. Y así, si los jóvenes ofrecen gran plasticidad, no es como la del barro o la de la cera. Se puede tomar un pedazo de barro, y nada significa para el barro la forma que se le dé, ya sea redon-

(1) Conferencia dada en el Paraninfo de la Universidad Nacional de Méjico.

da, cuadrada o cúbica, o lo que quiera hacer la persona que ejerza presión sobre él. Pero la plasticidad del niño es algo más positivo. Es más bien una habilidad para *crecer* que sólo una capacidad pasiva para tomar esta o aquella forma, según la voluntad de otro.

Algo muy parecido puede decirse acerca de la naturaleza de la docilidad. Muy a menudo, el profesor piensa o cree que el niño más dócil, que el niño más susceptible de enseñanza es el niño tranquilo, el que no demuestra ni tendencias propias, el que da menos trabajo, porque se pone, de la manera más pasiva, a la disposición del maestro, y se deja hacer esto o lo otro, solamente por obedecer las órdenes del maestro. Pero la verdadera susceptibilidad de la enseñanza, la verdadera docilidad es la facultad de aprender, la habilidad para responder, comprender y asimilar nuevas ideas, para adquirir nuevas formas de destreza y arte para obrar. Hay en esto gran diferencia entre el ser humano y las cosas inanimadas, también los animales inferiores. Los seres inanimados no tienen facultades para aprender nada: solamente pueden recibir o cambiar forma exteriormente. Los animales inferiores pueden aprender unas cuantas cosas; sólo el ser humano puede aprender una variedad de cosas casi infinita. En esto estriba la capacidad para el progreso indefinido, para el perfeccionamiento indefinido de parte del ser humano. El ser humano no aprende solamente esto o aquello en particular. Puede aprender lo que es todavía más importante: puede adquirir la costumbre y el deseo de aprender, y, de esa manera, seguir creciendo, mental y moralmente, mientras viva.

El nombre usual que se da a las facultades o potencialidades innatas, naturales y espontáneas con que el niño está dotado es instinto. En la comparación entre la psicología de hoy y la de ayer, los instintos ocupan en la psicología moderna el lugar que en la antigua ocupaba la sensación.

Según la idea antigua, el niño aprendía solamente a recibir ciertas sensaciones exteriores. La luz, por ejemplo, al herir el ojo y luego el cerebro con los distintos co-

lores, y el oído recibía varios sonidos, y la mano percibía varias impresiones, leves y pesadas, suaves y ásperas. Y así, la mente llegaba a recibir de lo exterior una suma de impresiones simples que gradualmente se iban convirtiendo en ideas más y más complejas. Pero según la moderna y más acertada psicología, consideramos al ojo como algo activo. Es un motor, un órgano que se mueve, y así como el organismo en conjunto tiene hambre y procura alimentarse, así puede decirse del ojo, que tiene hambre de luz, de forma y de color; busca estas cosas, y al ponerse en contacto con ellas, busca la manera de utilizarlas. El ojo, la mano, todos los órganos del cuerpo buscan activamente relaciones con objetos que utilizan para su mayor dirección y desarrollo. El punto de partida y el primordial énfasis se encuentran en este activo elemento de movimiento del instinto del ojo para ver, del oído para oír, de la mano para alcanzar, para tomar, para manipular cosas, para hacer algo con ellas.

Mucha de la importancia de Froebel y del kindergarten que introdujo se debe a la idea de tratar al niño como un ser activo, como uno que quiere hacer algo y que necesita materiales para hacer algo, en lugar de ser simplemente un recipiente de impresiones y sensaciones externas. Y si consideramos la educación superior, la educación científica, responde al mismo principio; vemos la introducción del laboratorio como método de enseñanza de la ciencia. Se ha encontrado que la observación activa, el esfuerzo para producir, para hacer experimentos, es el método para aprender la ciencia, en lugar de leer libros o solamente contemplar objetos, para que después los objetos dejen algunas huellas en la mente.

Pero al hablar de instintos, es necesario evitar los errores que han sido más comunes. Como los instintos, en los animales inferiores, son en su mayor parte fijos, inmutables, el animal tiene desde sus primeros días la misma perfección de actividad que el adulto. Y así se ha creído muy a menudo que los instintos humanos son también formados o fijos desde el nacimiento.

Pero si esto fuera así, no habría la oportunidad que hay para desarrollarse, progresar y cambiar. Los instintos humanos, en realidad, son capaces de modificarse. Hay el instinto de habla y del lenguaje, de la emisión de sonidos; pero ese instinto tiene que ser perfeccionado y completado por la experiencia, puesto que sin esta modificación, el instinto casi no serviría de nada. Si tomamos, por ejemplo, el caso de un polluelo, veremos que en pocas horas perfecciona su instinto de alcanzar algo en la cabeza, de cogerlo con el pico. El niño humano tarda a lo menos seis meses para aprender a calcular bien la distancia, para obtener la misma habilidad para coger una cosa que el polluelo obtiene en unas cuantas horas.

A primera vista parecerá que es una limitación del niño humano no tener tan pronto, después de nacer, las potencias y habilidades que los animales inferiores tienen casi en seguida. Por eso es por lo que el ser humano recién nacido es mucho menos hábil, mucho menos capaz que el recién nacido de muchos de los otros animales. Pero, en realidad, esta aparente incapacidad es una gran ayuda, porque los seres humanos tienen que aprender estas cosas, y al aprenderlas, adquieren la habilidad de alcanzar, tomar y manipular de muchas maneras distintas y con una flexibilidad, variedad y agilidad como se ve en los movimientos del dibujante, del grabador, del pintor y en el delicado toque del músico. Muchas otras actividades, si estuvieran completamente desarrolladas al nacer, constituirían una limitación, que impediría la adquisición de nuevas facultades en la infinita variedad que se encuentra en los seres humanos.

Otro ejemplo del hecho de que los instintos no son fijos, son capaces de cambio y desarrollo, se ve en el miedo. El miedo es un instinto que compartimos con muchos otros animales; pero, según obra el miedo, así varían las consecuencias, y el miedo mismo se transforma. Es susceptible de obrar de tantas maneras, que puede ser perjudicial o útil; puede ser cobardía, indebida sumisión, bajeza o miedo delante

de otros. Pero también puede ser reverencia, prudencia o precaución. Indudablemente, todo tiene la misma base de instinto de evasión o de apartamiento; pero asume distintas formas según la clase de educación de que ha sido objeto.

De la misma manera, el instinto de la ira puede ser simplemente destructor, demostrándose en coraje o pasión que agote la energía de la persona o solamente en irritación, que también agota su energía; pero si se cultiva en otra forma, puede llegar a ser una especie de refuerzo de energía, para destruir o deshacerse de cosas que perjudican el progreso de la humanidad.

En resumen: si los instintos naturales originales fueran fijos, habría fatalismo en el desarrollo humano; pero como no son fijos, como son capaces de cambios flexibles y de nueva dirección, la raza humana tiene la facultad o la libertad de perfeccionarse continuamente, cosa que no tienen los animales inferiores.

De este punto sigue el segundo. Nuestros instintos no proporcionan al ser humano la meta, el fin hacia el que debemos obrar; el fin proviene más bien de la cultura, de las invenciones y del pensamiento. Los instintos nos proporcionan los medios, podríamos decir las herramientas, el mecanismo, para alcanzar los fines que nos sugiere un razonado pensar.

Hay dos clases o tipos de instinto que es importante distinguir. Una clase o tipo concierne a las necesidades, exigencias o requisitos humanos fundamentales, así como a las emociones, debido a la estrecha relación que existe entre nuestra necesidad, apetitos y deseos y nuestras emociones. Este tipo de instinto es de carácter muy general; los demás son más especiales y, por decirlo así, más técnicos.

Los instintos que están vitalmente asociados con las necesidades son fundamentalmente de cuatro naturalezas.

En primer lugar, como todos sabemos, tanto el hombre como los animales necesitan alimentos, y hay acciones instintivas que se relacionan con la satisfacción de esta necesidad de alimentarse. Luego hay la necesidad de contacto, de trato con

otros de la misma clase, como lo ilustran el sentido sexual y el instinto paternal de todos los animales superiores, incluso el hombre, de cuidar, defender y proteger a sus hijos.

En tercer lugar, todo ser viviente necesita protección contra todos los elementos que le rodean, que le son de alguna manera perjudiciales. Hay instintos definidos o innatos de defensa y protección. Como ejemplo de este instinto, todos sabemos que aun un niño pequeño, si pone el dedo sobre algo caliente, una llama, una estufa que lo lastima, inmediatamente lo retira. En muchos respectos, no tenemos que aprender a precavernos de influencias destructoras o perjudiciales. Poseemos facultades innatas y originales que espontáneamente tienen tendencia a protegernos.

Pues bien: el hombre participa, muy estrechamente con los animales, de estas necesidades y de sus correspondientes instintos. La cuarta necesidad es más distintiva del hombre, y, por lo tanto, es de mayor importancia para la educación: es la necesidad de actividad. La necesidad de ejercer toda facultad, ya se posea originalmente, ya sea adquirida. Hay un deseo, un hambre interna, un impulso de nuestro ser para hacer todas las cosas de que somos capaces; pero si se estorba esta necesidad, si se reprime y se refrena, el efecto sobre el ser humano es como cuando se necesita alimentos, pero no se alcanzan.

Cualquiera puede apreciar la naturaleza de esta necesidad y los instintos que le sirven, si ha observado a un niño, especialmente de la edad de seis meses a dos o dos años y medio. Tan pronto como el niño se da cuenta de que puede hacer una cosa, por ejemplo, alcanzar y coger un objeto, sigue alcanzándolo y cogiéndolo.

Una especie de necesidad le hace repetir continuamente el acto, hasta que lo perfecciona. A cierta edad, el niño, si tiene una cuchara en la mano y un plato a su alcance, toma la cuchara, pega al plato y hace ruido. No se satisface hasta que vuelve a hacerlo una y otra vez; quizá lo haga hasta cincuenta veces. Es evidente que

está ensayando sus facultades, está aprendiendo a hacer una cosa y ver cuáles son las consecuencias de esa actividad misma, debido al innato deseo de actividad, que no tiene más objeto que perfeccionar y controlar, dominar la actividad misma. Todo padre, por supuesto, ha notado esta clase de cosas en sus hijos durante miles de años; pero quizá ha estado tan familiarizado con ellas, las ha considerado cosas tan naturales en los niños, que ha dejado de darse de cuenta de su importancia educativa. Supongamos, para seguir con esta ilustración, que un niño nunca ha tenido un lápiz, un papel o un pincel en la mano; comparémoslo con un niño a quien se le proporcionan materiales y útiles, tales como papel, lápiz, pinturas, barro para moldear, y veamos cuál será la diferencia de desarrollo entre los niños que tienen la oportunidad de ejercitar esta necesidad de actividad y los que a la edad debida carecen de toda esa clase de oportunidades.

Muchos adelantos científicos se han efectuado, porque alguien tuvo el genio de observar y comprender el significado de algo que otras personas creían demasiado vulgar para ser digno de observarse; tal vez, la mayor parte de nuestras reformas educativas modernas, especialmente en las escuelas primarias, se han efectuado debido a la comprensión de la importancia de esta exigencia, de este impulso del niño hacia una continua actividad. Los principios del juego y de la escuela de la acción tienen que ver con este tipo de iniciativa necesidad.

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

DE LAS ESCUELAS SIERRA PAMBLEY (1)

Palabras de *M. B. Cossío*.

I.—*Homenaje al fundador*.

En esta su casa solariega, a D. Francisco Fernández Blanco de Sierra y Pambley, pródigo sembrador de escuelas, la tierra de León agradecida.

Impresión.

Sobrio, recogido, grave con la gravedad de los fervores íntimos, así fué el homenaje que multitud de leoneses tributaron ayer, 8 de mayo de 1927, a la memoria noble de su paisano, bienhechor y maestro, D. Francisco Fernández Blanco de Sierra y Pambley.

Muchos de estos leoneses eran venidos de fuera, y traían al acto el aporte de lejanos rincones de la tierra natal. Todos, los de la ciudad y los forasteros, juntándose calladamente, rodearon la austera ceremonia de un denso ambiente de gratitud y de recuerdo; se notaba cómo la pública

demostración, casi del todo exenta de ociosa curiosidad, reunía a gentes que llevaban, todas, su remembranza personal, y aun, muchas veces, su personal agradecimiento—eran los Caballeros de la Buena Memoria.

Destacaban entre ellos los antiguos alumnos de las fundaciones culturales de D. Paco Sierra. Destacaban por su número; destacaban por su varia condición social; destacaban por su fidelidad espontánea. Cuando se incorporaron a la manifestación—obreros, menestrales, burgueses, mujeres y hombres, en un haz fraterno—, todos tuvimos, instantáneamente, la revelación emocionada de cuán honda y ancha labor significan las instituciones educacionales de Sierra Pambley.

Congregados todos ante el solar del fundador, se oyeron con atención profunda los discursos rituales. Hablaron o leyeron: por los antiguos alumnos, D. Manuel G. Lorenzana; por los amigos del ilustre filántropo, D. Publio Suárez Uriarte; por el Patronato, su presidente D. Manuel B. Cossío; por el Ayuntamiento, D. Lucio G. Moliner; por la Diputación, D. José M. Vicente. También fueron leídas unas cuartillas que, en nombre propio, escribió D. Julio del Campo.

De entre estas voces, animadas por todos los matices del amor y de la reverencia, queremos destacar la del ilustre maestro D. Manuel B. Cossío: voz elocuente, por su evocación, certera y vivaz, de la figura de Sierra Pambley; voz sabia, por la alta lección espiritual que, deducida de esta clara vida, expresó ardientemente; voz generosa, aristocrática, porque a todo su largo, como un címbalo de oro, reiteró su rebato la palabra libertad. Al sonar de esta voz, nuestros espíritus abrieron sus ávidos follajes; cuando calló, temblaba en ellos la emoción, como un rocío.

He aquí las palabras del Sr. Cossío:

«El Patronato de la Fundación Sierra Pambley, cuya primera obligación ahora es manifestar su profundo agradecimiento a la provincia que rinde este homenaje, a las autoridades que la representan y a la Junta organizadora del acto, cumple, ade-

(1) De la organización y de la historia de estas escuelas nos ocuparemos más adelante. Queremos recoger hoy aquí las palabras pronunciadas por el señor Cossío en dos actos conmemorativos recientes, porque ellas reflejan bien el espíritu del fundador, que sigue inspirando la Fundación. La *Fundación Sierra Pambley*, cuyo Patronato preside M. B. Cossío, sostiene hoy las siguientes instituciones docentes:
En León.

Escuela Industrial de Obreros (niños), con dos profesores y dos maestros de taller (hierro y madera).

Escuela de ampliación de enseñanza primaria (niñas), con una profesora.

Granja-Escuela Sierra-Pambley, con un profesor-director y personal subalterno.

Biblioteca de Azcárate, con un encargado de la biblioteca.

En Villablino (León).

Escuela Mercantil y Agrícola (niños), con un profesor.

Escuela de ampliación de enseñanza primaria (niñas), con una profesora.

En Hospital de Orbigo (León).

Escuela de ampliación de enseñanza primaria y de Agricultura (niños), con un profesor y campo de prácticas.

Escuela de ampliación de enseñanza primaria (niñas), con una profesora.

En Villameca (León).

Escuela de ampliación de enseñanza primaria (niños), con un profesor.

En Moreruela de Távora (Zamora).

Escuela de ampliación de enseñanza primaria (niños) con un profesor.

más, amorosamente el ineludible deber de unir su modesta voz al coro de gratitud que hoy eleva este pueblo a la memoria del «pródigo sembrador de escuelas» en tierras leonesas.

Pero sintiéndose en esta hora, como siempre, fiel intérprete y continuador de aquella austera y pudorosa personalidad, a quien con rendida devoción representa, cumplirá los mandatos que cree escuchar hoy del muerto, más inviolables para el Patronato que los que le diera en vida, y, obediente a ellos, eludirá, cuanto sea posible, en sus palabras, palmas y laureles, elogios y alabanzas. A otras voces más libres, por menos próximas, corresponde entonar laúdes y cantar los versículos del Domingo de Ramos en este evangelio.

Y puesto que se trata de rememoraciones, toca al Patronato, en este instante, aludir con brevedad a algunos de los rasgos que dibujaron con firmeza el carácter del fundador, pero que, pudiendo no ser virtudes, no ofendería que de ellos se hablase, ni a su recato—conviene repetirlo—, ni a su austeridad inquebrantables.

D. Paco Sierra, como familiarmente era conocido por todos aquel castizo leonés de la montaña, fué una muy extraordinaria, pero muy armoniosa conjunción de libertad y de aristocratismo. De ambos manantiales brotan los regueros fecundadores de su benéfica labor educadora.

Su sentido de libertad, profesada por él cada día con mayor pureza, más acendradamente, lo mismo en la esfera interior del espíritu que en la pública de la vida política—caso extraño el de este patricio ejemplar, más liberal cuanto más viejo—, llevóle a derivar la corriente de su acción bienhechora hacia aquellos dos factores que unidos van por naturaleza con la libertad, según sagradas sentencias evangélicas: «Donde hay espíritu, allí está la libertad». Y la creación del espíritu es la obra por esencia de la escuela. Y en la escuela es factor primario en todos los órdenes de la formación espiritual, y más que en ninguno en el de la inteligencia, la casta verdad sincera. «La verdad os hará libres». He aquí los eslabones de espíritu y ver-

dad, a los que siempre acompaña riqueza, que unen los dos extremos de libertad y escuela. Y he aquí también el culto sendero por donde el fundador debió discurrir desde sus nobles sentires de libertad hasta la generosa entrega de casi toda su fortuna a sus escuelas.

Su aristocratismo, inundado de sentimientos liberales y ansias democráticas, no fué ciertamente como el de aquellos filántropos del siglo XVIII, que, según la expresión conocida, todo lo hacían «para el pueblo, pero no por el pueblo». Hijo espiritual Sierra-Pambley de los patriotas de Cádiz, y educado en la atmósfera familiar de los del 20 al 23, sus fundaciones han llevado el sello de la fe que él tenía y que de aquéllos heredara, en la suprema e incontrastable fuerza de la inteligencia; en la enseñanza como elemento necesario para el indefectible gobierno del pueblo por el pueblo. Y jamás entró en su mente, al fundar una escuela, la idea de beneficencia, sino la de justicia.

Fueron muy otras las raíces que en él echara su espíritu aristócrata. Fiel a la significación de esta palabra, entendió siempre que los *mejores* son los más obligados; que el rico es un mero administrador de su riqueza; que si hay algo esencial que acompañe necesariamente a todo aristocratismo, es la responsabilidad de sus valores. Así fué aristócrata el leonés a quien hoy memoramos. Pero lo fué, además, por otros caracteres que surgen del sentido aristocrático, y en los que ahondan su raíz igualmente los rasgos más originales de la fundación de sus escuelas.

Aristocracia lleva dentro un contenido de fruto selecto; y de ahí fácilmente se deriva a una afirmación de la personalidad, a un anhelo de individualidad sustantiva, a un gesto y un ademán de independencia que en Sierra Pambley, por condiciones peculiares, adquirió tono agrio, decirse pudiera, con venerando respeto a su memoria, que cuasi selvático. No es éste el momento propicio de citar episodios, que presentes están, de seguro, en el recuerdo de todos los que en su intimidad le conocieron. Así, nada más contrario y has-

ta repugnante a su genio nativo que suplicar favores. Hombre que los hacía a manos llenas, soportaba con frecuencia molestias y privaciones impropias de su condición y de su edad, por no solicitar uno insignificante. El más hondo impulso que le dominara consistió, sin duda alguna, en no necesitar de nadie, en bastarse a sí mismo.

De infinita modestia, no obstante, en los problemas que le fueron extraños, solicitó con humilde abandono el consejo de aquellos en quienes estimaba *saber virtuoso*; y depositada en ellos su confianza, jamás fué quebrantada. Pero que nadie, sin él solicitarlo, se aventurase, interviniendo, a querer conquistarla.

Y al par con este anhelo de sustantiva independencia, en aristocracia radica igualmente el fuerte sentir de la continuidad de la persona a través de los tiempos; la perpetuidad de la misma en la *gens*, en lo genérico; la rotunda afirmación del valor de la historia. Independencia sin intervenciones y continuidad de lo personal gentilicio constituyen los emblemas simbólicos con que aspiró Sierra-Pambley a engalanar los sellos de la escritura fundacional de sus escuelas.

El hecho insólito de inaugurar en la plenitud de la vida sus fundaciones y de haber presidido por sí mismo, durante 30 años, a su funcionamiento; el meticoloso esmero en no fundar cada escuela sino con los personales ahorros de su fortuna heredada, es decir, con sólo aquello de lo que, según su ideal de continuidad histórica, se creía con derecho a disponer libremente; la singular manera de constituir el Patronato desde el primer instante en que trató de fundar una escuela, asesorándose de él continua e íntimamente hasta su muerte, y eligiéndolo sin atender, como es costumbre, a ninguna clase o categoría de entidades sociales, ni menos a cargos políticos o esferas de gobierno, sino sólo entre aquellas personas que él entendía merecerle su plena confianza, disponiendo, cosa entonces igualmente insólita, que fuera el Patronato, y sólo él quien por sí mismo, con plena libertad, hubiera de renovarse

en lo futuro; la más extraña cláusula de su testamento, mandando que sus casas solariegas continuasen abiertas, como cuando él vivía, para servir a las funciones patronales... signos son todos bien notorios del ansia de independencia que embargaba a Sierra-Pambley y del ansia también de continuidad histórica de lo que él considerara genérico en su propia persona.

Si él hubiese alcanzado a sospechar siquiera las limitaciones que pudieran venir a poner frenos a tal independencia, a tal intransigente espíritu de no intervención, «castillo interior», que para él constituyera la custodia y la salud de su obra, cabe preguntarse a los que tuvieron la fortuna de bucear en los misterios de su alma irreductible: qué es lo que hubiera hecho Sierra-Pambley entonces con sus fundaciones.

En este acto, cuya solemnidad espectacular obliga, en aras al sempiterno pudor del festejado, a recordar su sistemático renunciamento de títulos y honores, el Patronato de la Fundación Sierra-Pambley no encuentra ofrenda más digna para cerrar con ella estas breves palabras que renovar sus votos ante la memoria del fundador, de permanecer siempre fiel a la pulcritud de los anhelos y a la incommovible firmeza de los principios que informaron el espíritu de aquel cristalino ejemplo de «claros varones».

II.—A los 25 años de funcionar las escuelas.

En el XXV Aniversario de esta escuela recuerdan con gratitud a su fundador los alumnos que en ella se educaron.—1928.

Con sencillez y emoción gratísimas se celebró ayer, 16 de diciembre de 1928, el XXV aniversario de la fundación en nuestra ciudad por D. Francisco Sierra-Pambley y de la más importante escuela de cuantas pródigamente sembrara el gran filántropo en tierras de León.

Alumnos actuales y antiguos alumnos, amigos del fundador, simpatizantes y admiradores de su obra, llenaron por completo los salones de la escuela local.

El presidente de la Asociación de antiguos alumnos de las escuelas Sierra-Pambley, en breves y sinceras palabras, dió comienzo al acto. Un alumno, el Sr. Durruti, leyó unas cuartillas tan sentidas como bien escritas. D. Manuel García Lorenzana, embargado por esa emoción amorosa del recuerdo, que tan bellamente definida hallará el lector más adelante, nos habló de sus tiempos de escolar, y de la profunda y noble huella, que puso en su espíritu el espíritu de la fundación. D. Publio Suárez Uriarte, con su maestría de palabra de todos conocida, evocó las consecuencias sociales que se pueden esperar de esta siembra generosa que D. Paco Sierra llevó a cabo. D. Manuel de Cárdenas, antiguo profesor de la escuela de León, nos contó muy sustanciosas anécdotas del fundador, que ponen de relieve la grandeza de ánimo, el liberalismo, la austeridad y la prudencia de Sierra-Pambley. El director de la escuela, D. Vicente Valls, dedicó un recuerdo a los colaboradores ya muertos, y expuso cómo la función cultural de la institución va ampliando su ámbito, ya perfeccionando sus enseñanzas, ya creando instituciones nuevas, como la Biblioteca Azcárate y la Escuela Agrícola del Monte San Isidro. Y, en fin, D. Manuel B. Cossío, en representación del Patronato de las fundaciones Sierra-Pambley, leyó una lección de cosas del espíritu, tan certera y profunda, que no resistimos la tentación de reproducir íntegramente.

Dijo así el maestro:

«A los antiguos alumnos de las Escuelas Sierra-Pambley: Al consagrar, como lo hacéis, en forma tan íntima y sencilla, pero tan en armonía con la pulcra y recatada elegancia del fundador, el XXV aniversario de esta escuela, el Patronato de la Fundación Sierra-Pambley solicita asociarse al acto de justicia y de cordialidad que estáis celebrando. Y a las sinceras palabras de agradecimiento, que son las que le toca dirigiros, como representante de aquel a quien dedicáis vuestra gratitud en la leyenda, y como gestor hoy de la obra educadora que él creara, quiere añadir

otras muy breves encaminadas a despertar en vuestro espíritu lo que entrañan y lo que significan los dos factores capitales que fraternalmente concurren en esta vuestra actitud de fervoroso reconocimiento.

Considerad si hay algo de más valor en ella que estas dos manifestaciones que son dos grandes fuerzas: *Asociación; Recuerdo*. La primera os dará, si en ella perseveráis, nada menos que la posibilidad de mantener, de perpetuar esta escuela en que os habéis formado. La escuela de por sí es algo tan perecedero como los bienes materiales que hoy la sostienen, en tanto que la asociación de sus discípulos puede asegurarle la vida indefinidamente. Porque la escuela no es el dinero, ni el aula, ni el taller, ni los libros, sino antes sobre todo, la conjunción educadora de maestros y alumnos. Los alumnos antes que nada, porque de ellos nacen los maestros, y porque a los alumnos deben su continuidad todas las escuelas que en la historia han perdurado. Con la idea de escuela va inseparable la no interrumpida sucesión de alumnos. Pero el alumno, a semejanza del individuo en la naturaleza, muere como alumno al salir de la escuela. La asociación, en cambio, hace posible que alcancéis como alumnos vida específica y vida perdurable. La escuela os hizo capaces de ganar la vida. La asociación os ha hecho persona social, colectiva; os ha dado conciencia de anhelos y de fines superiores al mero egoísta individuo, de fines que tocan a la Humanidad, es decir, a aquello de verdadero humano que hay en todo hombre. Pero con ello, no lo olvidéis, os ha dado también la grave responsabilidad de vuestra conducta, de vuestras acciones. Con la asociación tenéis vida propia, podéis tener vida sin término y fuerza invencible, pero a condición de vivir y, además, de vivir dignamente, esto es, de hacer, de producir, de cumplir con amor aquellos fines sociales que la propia naturaleza de vuestra asociación os impone.

Y aquí entra el *Recuerdo*, la otra fuerza que a este acto concurre. Estáis asociados en este instante para *recordar*. Así lo decís en la leyenda. Estáis consagrand

una memoria, un recuerdo. Y al hacerlo, estáis ejerciendo la más intensa, por no decir la única energía que os hará vivir, que hará duradera vuestra asociación, y que podrá hacer, andando los años, Dios quiera que los siglos, si seguís alimentándola, que la escuela que os ha creado viva, para vosotros y por vosotros, sin peligro de muerte. Porque *recordar* es lo mismo que *acordarse*, y el *recuerdo* tiene que ser algo como el *acuerdo* entre los espíritus y el *acorde* entre los sonidos y la *concordia* entre los hombres, ya que todas estas palabras tienen un mismo fondo e idéntico origen, pues todas vienen de corazón, en su forma latina: *cor, cordis*. Y notad ahora que si los antiguos griegos y romanos consideraban al corazón como sede de la inteligencia, y por esto recuerdo es memoria, nosotros, en cambio, ponemos en aquél la fuente del valor y la del amor, que, cuando es verdadero, es siempre valeroso, y poéticamente se le ha representado hasta venciendo a la muerte. *Recordar* significó y significa *rememorar*, pero lleva, como veis, dentro de sí, inexpugnablemente, en la propia intimidad de su naturaleza, la palabra corazón, el noble órgano excelso del más puro impulso amoroso. Y en este sentido, cuando recordáis, es que ponéis de nuevo acordes vuestros corazones con la persona, con el objeto o con el fin amados. Si mantenemos, pues, la concordia social; si recordáis siempre lo que equivale a renovar cada día vuestra amorosa cordialidad hacia los ideales en que el fundador inspirara su obra, persistirá, seguramente, vuestra asociación, y daréis la más firme y la más permanente existencia a la escuela.

Se ha dicho muchas veces que «el amor lleva la victoria consigo», y yo os lo repito. Pero hay un poeta, el más grande entre los cristianos, que lo ha dicho aún mejor, con fuerza insuperable, en el último maravilloso verso de su humana y divina epopeya: «Amor che muove il sole e l'altre stelle». Sí; el amor y sólo el amor es el que mueve al sol y a las estrellas. Y así quiero cerrar y avalorar estas pobres palabras, para que ese verso celestial os quede clavado como flecha en el alma.

Descubierta la inscripción conmemorativa que corona la puerta de una de las aulas, terminó la ceremonia, que ha constituido una serena y fuerte manifestación de espiritualidad y de progreso.

PROGRAMAS ESCOLARES

E INSTRUCCIONES DIDÁCTICAS DE FRANCIA E ITALIA (1)

por Lorenzo Luzuriaga,

Inspector adscrito al Museo Pedagógico.

(Continuación.)

Geografía.

Al llegar al *curso elemental*, el niño poseerá en su memoria visual numerosas imágenes, pero no habrá adquirido todavía nociones de geografía. Las que se le darán en este curso serán sencillísimas, aquellas sin las cuales no podrá ir adelante. Las lecciones de geografía serán, ante todo, lecciones de cosas. Se darán con preferencia en el campo de la escuela y, mejor aún, en el paseo. Es sobre el terreno como se enseña a los niños lo que es el horizonte, los accidentes del suelo, los puntos cardinales. También lo que es un cabo, un golfo, un istmo o un estrecho; aun lejos del mar, las aguas y las tierras ofrecen imágenes aproximadas de estos hechos geográficos.

Cuando se halle en posesión del lenguaje geográfico, y cuando este lenguaje no sea puro verbalismo, cuando sepa colocar una realidad bajo las palabras, porque habrá aprendido las palabras viendo estas realidades o sus más perfectas representaciones figuradas, el niño comenzará a estudiar la descripción de la tierra. El programa del curso elemental es muy vasto (puesto que abarca la Tierra entera—Europa comprendida—, insistiendo ligeramente sobre Francia), pero es muy sencillo. El escolar deberá darse cuenta, no solamente de la forma de la tierra, de sus zonas climatológicas, de la repartición de los continentes y los océanos, sino de la importancia relativa de las diversas partes

(1) Véase el número 824 del BOLETÍN.

del mundo, de las razas que las habitan, de los países que se distinguen en ellas. No estará prohibido hacer conocer algunas de las principales ciudades en que se reúnen los hombres, algunas de las grandes cordilleras, algunos de los grandes ríos que dan su fisonomía a cada continente. Pero sería abusivo hacer retener a los alumnos, en este primer año del curso elemental, más de una cincuentena de nombres propios de esta naturaleza.

Del mismo modo, la descripción de Francia durante el segundo año (en las escuelas en que este curso comprende dos clases) debe ser sumaria. Aquí es precisamente donde es necesario saber limitarse. Para tomar un ejemplo, estaríamos muy satisfechos si el alumno del curso elemental a quien se pidiese que indicase las ciudades que se encuentran junto a nuestros ríos se limitase a decir: en el Sena, París, Rouen y el Havre; en el Loira, Orleans y Nantes; en el Garona, Tolosa y Burdeos; en el Ródano, Lyon. No exigiríamos de él el conocimiento de los afluentes de estos ríos, a menos que no fuesen — tal como el Saone — casi tan importante como los ríos mismos. No exigiríamos de él el conocimiento de las capitales de los departamentos, ni quizá estos mismos departamentos. Que posea una representación viva de las grandes regiones de Francia, que se le enseñen en imágenes variadas (aquí es donde el cinematógrafo y la proyección fija hacen maravillas), y que agrupe estos conocimientos concretos alrededor de algunos nombres propios bien elegidos y perfectamente retenidos, asociados a realidades geográficas exactamente localizadas, es suficiente. Más tarde bordará este cañamazo. Ejecutará variaciones sobre el tema. Lo que es indispensable por el momento es que el tema quede perfectamente sabido, que pueda ser recitado sin falta; es que la idea del Sena llame inmediatamente, por una asociación indisoluble en su espíritu, la idea de París, de Rouen, del Havre, y ante sus ojos, la vista de estas ciudades tenga su lugar más exacto sobre el mapa. Esto es lo indispensable, que el cañamazo sea sólido.

El *curso medio* está exclusivamente con-

sagrado a la geografía de Francia. Se ha pensado si este programa sería demasiado corto; muchos niños que no pasan del curso medio, ¿están condenados a ignorar las otras partes del mundo? Pero debemos observar que el resto del mundo está muy sumariamente, es cierto, estudiado en el curso elemental; ¿se debe, para los niños que no han de pasar al curso superior, obligar a los mejor dotados a patinar, a recorrer perpetuamente los mismos programas? Por otra parte, no se debe olvidar que Francia es una potencia mundial que posee colonias en todas las partes de la tierra, que el estudio de estas colonias está inscrito en los programas del curso medio, y que no se puede estudiarles ni situarles en medio de otros países sin decir una palabra, por consiguiente, del resto del mundo. No tengamos, pues, ningún escrúpulo en retener durante dos años la atención de los muchachos franceses sobre Francia. Démosles de su país, de la madre patria y de sus lejanas hijas una imagen tan rica como sea posible. Lo que no quiere decir que haya que confiar a su memoria una enorme cantidad de nombres propios y de términos técnicos. Rechacemos, por el contrario, las enumeraciones, que se han hecho inútiles, y no esperemos a la supresión de los subprefectos para proscribir la recitación de las subprefecturas. Estos son hechos, hechos ligados a sus causas, hechos coordinados y sistematizados; son hechos e ideas, no son palabras las que es necesario depositar en sus espíritus.

El mismo método en el *método superior*; pero aquí, lo mismo que en historia, extendemos el horizonte de nuestros alumnos más allá de Francia, y al revisar la geografía de nuestro país, les hacemos conocer con más detalles que en el curso elemental Europa y los países del mundo. Con más detalles, pero sin abusar de los nombres propios y de las palabras técnicas. El niño de la escuela primaria puede oír hablar de un gran número de ciudades; no ha tenido que retener todos los nombres; pero para los mayores, bastará que retengan los de las capitales. Inútil recargar su memoria con nombres que olvidará

fatalmente, que todos olvidamos, que todos tenemos razón para olvidar, que basta saber encontrar la ocasión, gracias a los libros y a los atlas. Y lo mismo, el niño de la escuela elemental no tiene necesidad de conocer las teorías geográficas, ni los términos tomados de las otras ciencias de que se sirve la geografía moderna. Es inútil hablarle de sinclinales y anticlinales. No es necesario hablarles de isoterma y de isóbaras. Los hechos representados por estas palabras pueden explicarse en lenguaje corriente, y si son útiles para abreviar las discusiones de los sabios, no es necesario imponerlos a la memoria de los niños.

En todos los cursos, la lección de geografía debe ir acompañada de croquis ejecutados por los niños. Se les pedirá un croquis en el examen de estudios. Es un ejercicio indispensable para grabar en el espíritu los hechos geográficos y sus relaciones esenciales. Pero aquí todavía se evitará caer en exageraciones y exigir a los niños mapas muy detallados; estos ejercicios, además de que implican un tiempo excesivo, tienen el inconveniente de retener la atención sobre el trabajo material de dibujo más que sobre la significación geográfica del país dibujado. Y tienen, sobre todo, el inconveniente de recargar la memoria con palabras inútiles. Hagamos viva y concreta la enseñanza de la geografía. Pero no vacilemos en simplificarlo. En ninguna parte esta consigna es tan oportuna como en este dominio, en el que los resultados responderían mejor a los esfuerzos, si se consintiese en seguirla.

Cálculo.

Aritmética y Geometría.

El antiguo horario preveía «para la aritmética y las ciencias que con ella se relacionan» tres cuartos de hora o una hora diaria de clase. Nosotros hemos modificado apenas estas proporciones, porque veremos:

En el *curso preparatorio*, dos horas y media por semana, o sea, por término medio, media hora de clase diaria.

En el *curso elemental*, tres horas y media por semana, o sea más de 40 minutos diarios de clase.

En el *curso medio*, cuatro horas y media por semana, o sea más de 50 minutos diarios de clase.

En el *curso superior*, cinco horas por semana, o sea una hora diaria de clase.

Las *ideas directoras* del antiguo programa no se han abandonado tampoco. Si hemos modificado el texto de 1887, es para determinar mejor su espíritu. Podrá darse una cuenta yuxtaponiendo las dos direcciones. Por ejemplo, el texto de 1887, «*primeros elementos de la numeración hablada y escrita*», ha sido traducido en 1923 por «Contar objetos y escribir su número».

El texto de 1887, «*Las cuatro operaciones sobre los números*», se ha convertido: «Agregar o disgregar grupos de objetos; adicionar o sustraer los números correspondientes; contar por 2, por 3, por 4; multiplicar por 2, por 3, por 4...».

Así se consagra el método, que consiste, en el *curso preparatorio* como en la escuela maternal, en colocar en las manos de los niños objetos (botones, semillas, palitos, etc.), que tienen que agrupar, separar, combinar de diversas maneras, para darse cuenta, por sus ojos y por su mano, de la significación real de los cálculos más simples.

En todo, la operación manual precede a la operación aritmética; la expresión del lenguaje corriente precede a la expresión del lenguaje matemático. En todo, la preocupación de señalar que la enseñanza debe ser concreta, simple, progresiva. Sobre los hechos hay que apoyar los cálculos y las ideas.

En los programas de hoy, no menos que en los de ayer, no hay que temer abordar las nociones inscritas bajo el título, un poco asustadizo, de «Geometría»; pero es necesario entender por esto «la forma de los campos, medidas sobre el terreno». Se trata de operaciones realmente ejecutadas con una cinta graduada, con una regla graduada, asequible a la práctica de los niños pequeños. El texto dice, en efecto, «me-

didás de longitud, apreciar las distancias a ojo y comprobarlas por la medida directa». Se operará en el patio, en la sala de clase, a veces sobre el pupitre.

Es necesario señalar (para el *curso elemental*) una intención que se manifiesta desde la primera línea, «Numeración decimal: el metro, el gramo...». Cuando se da en clase el principio de la numeración decimal, después del ejemplo de los números ordinarios (diez unidades que valen una decena), se añadirán también, sin esperar más, ejemplos semejantes: diez metros valen un decámetro. Así, el sistema legal de medidas, sistema decimal, apoyará la lección sobre numeración.

El estudio de los submúltiplos del metro, del gramo, se hará más tarde, cuando se tenga que hablar de los números decimales. Y aquí, aun más que en el caso precedente, el sistema decimal servirá de base, y de base casi única en el estudio de los números. Los alumnos comprenderán lo que es un décimo de metro, un décimo de gramo antes de comprender lo que es un décimo de unidad.

Así, el sistema legal de medidas no se distingue de la numeración decimal, por lo menos en sus orígenes. Pero se notará que el programa, en su redacción actual, separa en tres partes el estudio del sistema legal: «sistema de medidas legales de base diez, ciento, mil».

Se ha visto en el *curso elemental* el metro, el gramo y sus múltiplos, y he aquí comenzado el sistema legal con base diez; basta, para terminar, hablar de los submúltiplos del metro, de los submúltiplos del gramo, lo que se hará en el *curso medio*.

Observemos que, de esta manera, se agotan, en primer lugar, las magnitudes, que se miden con lo que se llama a veces unidades efectivas. Pero las superficies no se las mide efectivamente: se las calcula aplicando fórmulas. Se las expresa colocándose en un sistema de numeración de base ciento. Los volúmenes tampoco se los mide: se los calcula, se expresan colocándose en un sistema de numeración a base de mil.

Esto es lo que justifica la modificación adoptada en la redacción actual. Pero el nuevo texto implica un simple cambio en el orden de las lecciones, y no en su extensión. Hay aquí un esfuerzo de simplificación y no una modificación radical.

Otro cambio de la misma naturaleza, simple inversión de los capítulos, se presenta al tratarse de las fracciones.

Prácticamente, el estudio de los submúltiplos en las medidas legales a base de diez conduce a los números decimales. Lógicamente, nada distingue los números decimales de los números enteros; así, su estudio sigue inmediatamente a lo que ya se sabe; los cálculos en que intervienen, análogos a los que se han ejecutado con frecuencia, no perturban apenas a los alumnos.

Además, estos números decimales no pueden escribirse como fracciones decimales casi inmediatamente. Y es lo que pide el programa actual, a fin de evitar las dificultades. Se escribirán estos números como fracciones:

$$\begin{array}{ll} 0,1 & \dots\dots\dots \frac{1}{10} \\ 0,01 & \dots\dots\dots \frac{1}{100} \end{array}$$

Se obtendrán fracciones con denominadores 10, 100, 1.000... Se harán, sobre estas fracciones particulares, todos los ejercicios de reducción a denominador común, de adición, sustracción, etc. Después, respecto a las fracciones ordinarias, según toda verosimilitud, los alumnos se sorprenderán menos, estarán mejor preparados. La vía inclinada será más fácil que la vía abrupta.

Pero he aquí un cambio más marcado, una supresión que provocará quizá pesar en algunos maestros. El programa del *curso superior* ignorará en lo sucesivo el estudio de los números primos, los caracteres de la divisibilidad, el máximo común divisor; en una palabra, todo lo que es aritmética pura. ¿Es de sentir?

Evidentemente, estas cuestiones producen alegría a los que sienten gusto por las matemáticas. Continuarán en adelante dando gusto a los que sigan sus estudios en la Escuela Normal, por ejemplo. Pero en nuestras escuelas elementales, para ni-

ños que no tienen 13 años, ¿podemos, con tranquilidad, dejar que subsista esta enseñanza de lujo? Votos unánimes, repetidos, reclaman programas aligerados y prácticos. Un sacrificio nos ha parecido necesario. Es necesario resignarse a lo que se ha deseado y exigido.

Añadamos que se permitirá hacer en clase problemas, ejercicios de cálculo, en que las palabras «números primos», «divisor común», «caracteres de divisibilidad» pueden ser aplicadas. Lo que se ha suprimido es el «curso», «el estudio teórico» de esta aritmología. Está permitido en historia hablar del *selfgovernment*, lo que no es una razón para que los historiadores reclamen el estudio del inglés en la escuela primaria.

Queda todavía, después de la supresión de esta aritmología, bastante cálculo en el curso superior, bastantes fórmulas, bastantes problemas, bastante geometría para amueblar el espíritu de conocimientos útiles y para darle flexibilidad y vigor. Nosotros debemos señalar una adición que, por preocupados que estemos de aligerar el programa, nos ha parecido necesaria: el álgebra penetra en la escuela primaria. No se trata, naturalmente, de teorías algebraicas. Se trata simplemente de habituar a los alumnos al empleo de las letras, de los signos y de las soluciones algebraicas más elementales. No olvidemos que el álgebra es, en ciertos aspectos, una aritmética simplificada. No es, pues, contrario a nuestro principio general iniciar a nuestros alumnos en la práctica de este incomparable instrumento de cálculo.

Calcular, calcular rápidamente y exactamente, es el *objetivo* principal de la enseñanza matemática en la escuela primaria. La teoría debe intervenir sólo en la medida en que sea necesaria para justificar la práctica del cálculo, hacerlo más agradable al niño que trate de explicarse lo que hace, hacerlo más fecundo, haciéndolo más inteligible.

Ciencias físicas y naturales.

Las conferencias pedagógicas de estos últimos años han llamado la atención de los

maestros sobre el carácter que debe revestir en la escuela primaria la enseñanza de las ciencias físicas y naturales. En la hora en que las fuerzas económicas de nuestro país, debilitado por la guerra, debe alcanzar su plenitud, la enseñanza científica, aun la elemental, no debe servir solamente para formar los espíritus, sino que debe armar a los trabajadores, aumentar el rendimiento de su actividad productora.

Así, aun conservando en todo su método experimental apropiado para despertar y entretener la curiosidad intelectual, debe adaptarse a las necesidades diversas de sus discípulos y variar según su medio, según su sexo y según su profesión eventual. Estas ideas, admitidas en general en el curso de las conferencias pedagógicas, aplicadas a los programas locales que han sido redactados a continuación de estas conferencias, están consagradas en el nuevo plan de estudios. Si destinado a las escuelas de la República, está obligado a atenerse a generalidades, no por eso abre menos posibilidades a todas las iniciativas, a todas las adaptaciones particulares.

En todas las escuelas, en todos los cursos, el método empleado debe ser un método fundado en la *observación y la experiencia*. A propósito se ha borrado del programa en el curso preparatorio elemental y medio el título «Ciencias físicas y naturales», para reemplazarlo por esta expresión: «Lecciones de cosas en clase y en paseo», expresión conservada como subtítulo en el curso superior mismo. Significa que el libro no debe representar en esta enseñanza más que un papel secundario. Significa que el maestro no tiene que hacer cursos; debe, en clase y en paseo, hacer observar y hacer experimentar. Podríamos aplicar a la escuela elemental este pasaje de las instrucciones del 30 de setiembre de 1920, concernientes a las escuelas primarias superiores:

«El maestro se atenderá a multiplicar las experiencias y a realizarlas con objetos usuales. Es importante que los alumnos sean conducidos a considerar los hechos

de la vida corriente como las experiencias más instructivas, y que aparezca siempre a sus ojos la estrecha relación que une al trabajo hecho en clase con las realidades del exterior. Por consiguiente, de los productos naturales, de los paseos familiares, de las operaciones triviales, es de donde partirá el maestro para llegar, por el experimento o la observación, a los conocimientos enumerados en los programas.»

Los alumnos tomarán parte, tanto como sea posible, en las experiencias de física y de química, en las manipulaciones y en las disecciones de historia natural. No será siempre posible (por razones diversas) dejarles el papel principal, pero al menos se deberá evitar hablarles de cosas desconocidas. Tendrán ante los ojos los objetos o los fenómenos a estudiar. Así adquirirán la costumbre de ver, de fijar y de dirigir su atención, de observar con método, de precisar sus comprobaciones, de imaginar a veces operaciones de comprobación. Se logrará un resultado inapreciable si llegan a la noción esencial de las precisiones numéricas. Que aprendan, por último, que los adverbios de cantidad «un poco», «mucho»... son muy vagos e insuficientes, si se los compara con las expresiones 1, 2, 3, 4...

Es necesario que la escuela forme, ejercite, desarrolle el espíritu de observación de nuestros alumnos.

En el curso superior mismo, la enseñanza debe guardarse de ser abstracta y libresca. Se observará que la nueva redacción omite las palabras «pesantez», «presión atmosférica», «magnetismo», «electricidad». No están proscritas. Pero, inscritas en el programa, estas palabras tienen un doble peligro. Son demasiado abstractas y demasiado generales. Se corre el riesgo de arrastrar a los maestros al desarrollo de la teoría pura. Se ha preferido el texto: «Experimentos sencillos teniendo como centro el estudio de la balanza, del barómetro, del termómetro, de la brújula». Precisar así los instrumentos de que se hará uso es marcar el carácter experimental, el carácter de simplicidad que parece esen-

cial conservar en nuestra enseñanza. Es quedarse en un terreno firme y bien limitado (1).

Sobre este mismo terreno debe mantenerse cuando se aborda el estudio de los seres vivos. Los unos traerán a clase o recogerán en los paseos plantas y animales, que serán objeto de las demostraciones y de las lecciones. Se rechazarán las clasificaciones complicadas y se atenderán a las grandes divisiones del reino animal y del reino vegetal; para cada una de ellas, el estudio se hará sobre un ser tomado como tipo. Se rechazarán asimismo todos los términos técnicos que no sean estrictamente indispensables; sólo se retendrán los que hayan, por decirlo así, pasado al lenguaje usual; es inútil hablar de androceos y de gineceos cuando puede decirse estambres y pistilos. Sencilla y concreta, tal debe ser la enseñanza de las ciencias naturales, como la enseñanza de las ciencias físicas.

Siempre experimental, la enseñanza científica debe permanecer en todo *práctica*. No más principios, cuya demostración estaría por encima de sus cabezas; son aplicaciones de la ciencia a la vida lo que debemos dar a conocer a nuestros escolares.

Algunas de estas aplicaciones son de un interés general, y deben ser enseñadas por doquier. La higiene debe practicarse antes de estudiarse. Debe continuar practicándose cuando se estudian sus principios más sencillos. Si el plan de estudios no habla ya de la revisión de la limpieza y de otros ejercicios higiénicos, está muy lejos de proscribirlos.

Por el contrario, es para evitar el dar una lista demasiado restringida, que pudiera parecer limitativa, por lo que se ha contraído a indicar el carácter práctico de esta enseñanza. No solamente debe el niño llegar limpio a la escuela y completar su

(1) La enseñanza científica ocupa, por término medio, un cuarto de hora por día en el curso preparatorio, un poco más en el curso elemental, media hora en el curso medio y en el curso superior. Pero se ha creído en el Consejo Superior que para dar a los maestros tiempo de hacer sus experimentos se podría disminuir el número semanal de lecciones y prolongar su duración.

aseo antes de entrar en clase, si juzga el maestro que es insuficiente, sino que debe pasar al lavabo varias veces al día; debe también adquirir hábitos de limpieza en la escuela, que las familias desconocen.

Con satisfacción hemos anotado, desde las conferencias pedagógicas de 1920, la extensión considerable que había tomado en nuestras escuelas el uso del cepillo de dientes. Es necesario que el progreso logrado en este momento no sólo sea sostenido, sino acentuado. Es necesario también que los niños colaboren en la conservación higiénica de sus clases, como en la conservación higiénica de sus cuerpos.

Después, cuando hayan contraído hábitos sólidos, cuando haya llegado la edad en que puedan comprender modestas explicaciones científicas, se les dará una nueva razón de practicar la higiene, mostrándoles las leyes científicas sobre las que se apoyan sus preceptos. El programa de esta enseñanza teórica es más breve en el nuevo plan de estudios que en el antiguo; las doce líneas relativas a las diversas necesidades están condensadas en estas solas palabras: «Peligros del alcoholismo». No se sueña en reducir la enseñanza antialcohólica. Pero el alcoholismo no es el único enemigo a combatir. Las enfermedades microbianas no son menos terribles. Por sencilla que sea en la escuela primaria la enseñanza de la higiene, debe dar una idea de todas las luchas que se deben sostener para la defensa de la raza.

Si las reglas de higiene son poco más o menos iguales en todas partes, no ocurre lo mismo con otras aplicaciones de las ciencias a las necesidades de los hombres. Por consiguiente, la enseñanza científica no será idéntica en las escuelas de niños y en las de niñas; no será idéntica en las ciudades industriales, en las escuelas de pueblos agrícolas, en las escuelas de la costa y en las del interior.

En las escuelas de niñas, la *enseñanza doméstica* debe ocupar un lugar importante. Quizá se haya exagerado cuando se ha pedido «un día doméstico» por semana. Pero se puede, combinando diversos ejercicios inscritos en los programas, consa-

grar cada semana a la enseñanza doméstica y a las enseñanzas anejas un medio día. Es inútil insistir sobre el carácter, a la vez práctico y experimental, que debe revestir esta enseñanza: la teoría sólo aparecerá para justificar a la práctica. Puede inspirar también a los jóvenes el amor al hogar, enseñándoles que las operaciones en apariencia más humildes de la vida doméstica se relacionan con los principios más elevados de las ciencias de la Naturaleza, y que, usando de la expresión antigua, lo divino está en todas partes.

En el curso superior, la enseñanza doméstica comprenderá, dos veces por mes, una lección de *puericultura*. Para ayudar a nuestras maestras en la preparación de estas lecciones, el Comité nacional de la infancia va a redactar un programa que, sin trabar su libertad, les ofrecerá útiles indicaciones. Aparte de estas lecciones, es necesario prever, al menos dos veces por año, visitas a refugios o consultas de niños de pecho, cuando existan en la localidad. Las maestras saben lo importante que es, para la salvación de Francia, conservarla sus hijos, rodearlos de cuidados inteligentes, inmunizarlos y prevenirlos y defenderlos contra toda enfermedad. Llevarán a la educación de las futuras madres de familia toda su abnegación.

En las escuelas rurales se dará una enseñanza práctica y teórica de la *agricultura*. Si todavía, sobre este punto, el nuevo programa es más breve que el antiguo, no es por ello menos imperativo. El campo escolar no debe dejarse en barbecho. Debe cultivarse, al menos en parte, por los niños, bajo la dirección del maestro. Para evitar los comentarios molestos, a los que tanto temen los maestros, paralizándolos, los productos del campo, cultivados por los niños, serán vendidos en provecho del museo escolar. Pero a esta enseñanza práctica debe unirse una enseñanza teórica muy sencilla, que versará principalmente sobre cuestiones de orden científico, que el agricultor resuelve siempre empíricamente. Si se quieren vencer los prejuicios que impiden que la enseñanza agrícola se desarrolle, es necesario

ofrecer a los habitantes de los pueblos pruebas indudables de los servicios que esta enseñanza puede prestarles, de las adiciones que pueden aportar a los conocimientos que obtienen ellos mismos de su experiencia y de su tradición.

Agrícola en el campo, la enseñanza científica se convertirá en industrial en la ciudad. Continuará dando a los marinos y a los pescadores las nociones previstas por el decreto de 20 de septiembre de 1898. Se adaptará al medio en todas partes. Sin renunciar en ningún lado a las verdades elementales que son indispensables a todos, dejará de ser enciclopédica. Desde este punto de vista, como desde tantos otros, tenemos el deber de acentuar la orientación dada a la enseñanza científica en las conferencias pedagógicas de 1919 a 1922.

Dibujo.

La enseñanza del dibujo continúa regida por los principios adoptados en 1909. El programa del 27 de julio de 1909 prevalece casi textualmente en el de 23 de febrero de 1923. Así, pues, nos limitaremos a resumir, tomando sus mismas expresiones, las instrucciones que acompañan al programa de 1909. Le daremos sólo algunos retoques.

Los principios de esta reforma eran tres:

«Primer principio: la libertad. En el alumno, libertad de sentimiento y de interpretación. En el maestro, libertad de acción e instigación a la iniciativa.

»Segundo principio: el dibujo está menos estudiado en sí mismo que para los fines generales de la educación. Todo lo que lo incorpore a la materia de estudios primarios y lo mezcle con la vida intelectual de la escuela responderá al objeto propuesto: hacer del dibujo no un arte de adorno, sino un factor de cultura y como un estimulante para la actividad normal de la imaginación y de la sensibilidad.

»Tercer principio: La naturaleza tomada como guía, amada por sí misma, traducida directamente e ingenuamente. La na-

turalidad es concreta. El dibujo no debe ser abstracto... Ninguna práctica geométrica deberá interponerse entre el niño y el objeto natural que dibuja. Ver bien, en primer término, lo real, sentirlo y expresarlo en seguida con sinceridad, tal debe ser la sola preocupación del alumno frente a la naturaleza, que, bajo miles aspectos, es siempre el modelo eterno.

»De donde se sigue que si el maestro comprende su tarea de educador, se subordinará él también a estos tres principios: respeto a la visión y al sentimiento propio de cada alumno; combinación y colaboración entre el estudio del dibujo y los trabajos de otras clases; rechazar toda teoría pedagógica extraña al dibujo mismo, que, bajo el pretexto de ayudar al ojo y la mano, adormece a uno y otra, engendra la rutina, y mata, al nacer, la más viva de las enseñanzas.

»En resumen: el buen maestro deberá excitar más que criticar, sugerir más que corregir, proponer más que imponer, regirse por la marcha de los alumnos y adaptarse a su medida, en vez de regirlos a todos uniformemente por la suya.»

¿Cómo se aplican estos principios a los diferentes ejercicios de la clase de dibujo?

1.º *Dibujo libre*.—«La única indicación que se da a los maestros y maestras de las secciones preparatorias es que favorezcan por todos los medios el instinto que impulsa a los niños al dibujo...»

2.º *Representación de objetos*.—Al final del año del *curso preparatorio* se propondrá a los niños que hagan la representación de objetos visuales muy sencillos. Pero «que tengan el objeto ante sus ojos; el objeto no debe dibujarse nunca por adelantado en la pizarra como un modelo a copiar».

En el *curso elemental* se proseguirán estos ejercicios. Pero se tendrá cuidado —aquí nos separamos de las instrucciones de 1909— de elegir como modelo los objetos que, además de ser usuales, presenten algún valor estético. Quizás se haya abusado en estos últimos años en dibujo, lo mismo que en composición francesa, de los modelos sin belleza. No es más interesan-

te para el escolar dibujar su mango de pluma que describirlo. El arte es un lenguaje. Para que un objeto valga la pena de ser dibujado, es necesario que tenga para el dibujante novel una significación que corresponda a un sentimiento que sea para él simbólico o poético. Tratemos de hallar, desde el curso preparatorio, modelos bastante bellos para inspirar a nuestros jóvenes artistas el deseo de reproducir sus formas.

En el *curso medio*, los ejercicios son del mismo orden que en el curso elemental; pero los modelos serán algo más difíciles.

En el *curso superior*, los modelos se elegirán entre los seres vivos: lagartos, caracoles, mariposas, insectos, estrellas de mar, tallos, flores, brotes, frutos, etcétera. Se podrá incluso proponer a los alumnos que tomen como modelo a uno o a varios de sus camaradas en actitudes sencillas. Se añadirán a estos ejercicios sumarias nociones sobre la perspectiva por medio de sólidos geométricos, que un maestro ingenioso confeccionará fácilmente con cartón, si es que no posee ya estos modelos para los cursos de geometría. Estos sólidos servirán entonces para las demostraciones. Medios prácticos de apreciar la inclinación aparente de estas líneas vistas en perspectiva. Carpeta abierta, presentada verticalmente, después horizontalmente, después oblicuamente. Decorar las superficies de esta carpeta y hacer observar las aparentes deformaciones de perspectiva de estas superficies, etc.

3.º *Dibujo de memoria.* - «Conven-dría multiplicarlo desde el *curso elemental*. Es absolutamente necesario cultivar la memoria de las formas. Unas veces el ejercicio se realizará sobre objetos ya dibujados en clase, copiando objetos naturales; y otras, los croquis de memoria serán hechos sobre cosas ya vistas, pero no dibujadas previamente.

4.º *Ilustración de los trabajos.* - Desde el *curso preparatorio* se debe llevar a los niños a que den cuenta, por medio de un dibujo, de los relatos que acaban de escuchar. Desde el *curso elemental* se

les recomendará que ilustren sus trabajos a su capricho. Hay muchas posibilidades para que un trabajo ilustrado por un niño sea un trabajo que le interese y le aproveche.

En los *cursos medio y superior*, la colaboración entre el dibujo y los otros estudios se hará más estrecha.

5.º *Modelado.* - El modelado se abordará al fin del *curso preparatorio*. Se dará a cada niño un trozo de materia plástica, que trabajará y modelará según su fantasía. Se le enseñará en seguida a modelar formas muy elementales, tomadas de objetos sencillos o de elementos naturales.

«La práctica del modelado, al menos en los límites que debe guardar en la escuela primaria, no presenta ninguna dificultad seria. El material se compone de una pequeña tabla y de palillos que el niño mismo se confeccionará; el material de clase consiste en un simple cajón, conteniendo la materia plástica que se utilice, arcilla o cera, o plastilina; según los recursos locales y las conveniencias personales, el maestro adoptará unos u otros de estos materiales. La arcilla es el medio más práctico, a pesar de los inconvenientes que parece presentar a primera vista. Un cajón de madera, revestido interiormente de zinc, permite conservar la arcilla en estado maleable; algunos trapos húmedos bastan.»

6.º *Composiciones decorativas.* - Sólo en los cursos medio y superior aparecen las composiciones decorativas.

«Estos trabajos serán ejecutados, en parte, en clase, y en parte, fuera de clase. Según los asuntos, las composiciones pueden ser ejecutadas sea en dibujo, sea en modelado. En las escuelas de niñas se elegirán de preferencia motivos que puedan aplicarse a trabajos femeninos, y, tanto como sea posible, se harán bordados, encajes de ganchillo, trabajos de aplicaciones, etc.

»Sobre un croquis esquemático que tenga ordinariamente como base una composición geométrica simple (cuadrados, círculos, bordeados, entrelazados, letras adornadas, etc.), croquis trazados en la pizarra por el maestro, e indicando las disposicio-

nes generales de la composición, los alumnos compondrán un cuadro personal combinando los elementos que agrupen, a elección, la repetición, el contraste y el color que conviene.»

7.º *Dibujo geométrico.*— Las instrucciones que acompañan al decreto de 27 de julio de 1909 se expresan, en cuanto al dibujo geométrico, en los siguientes términos:

Curso medio.—«El ejercicio del dibujo geométrico está destinado más especialmente a las escuelas de niños. En el curso medio se hará comprender a los alumnos el uso de la regla, del compás, de la escuadra y del transportador. Podrán hacer uso de ellos en el ejercicio de la pizarra.

»Elementos de dibujo geométrico: Algunas explicaciones, con dibujo en su apoyo, sobre las proyecciones de los sólidos de que se haya tratado en el curso de geometría.

»Aplicaciones prácticas: Dibujo geométrico de objetos sencillos, presentando las particularidades señaladas. Ejercicios de croquis levantados por los alumnos mismos sobre objetos sencillos.»

Curso superior.—«Se desarrollará el estudio de los elementos del dibujo geométrico comenzado en el curso medio. Los ejercicios de trazados geométricos hechos solamente en la pizarra en el curso medio se ejecutan ahora sobre papel con ayuda de instrumentos.

»Numerosos croquis con cotas levantadas por el alumno y algunos de estos croquis puestos en limpio.

»Representaciones geométricas de sólidos geométricos y de objetos sencillos, tales como instrumentos, ensamblajes de carpintería y de ebanistería, disposiciones exteriores de objetos de piedras talladas, grandes piezas de cerrajería, muebles de lo más sencillo, etc. Todos estos ejercicios deben ser hechos del natural. Sin embargo, es útil que el maestro indique con algunos trazados hechos en la pizarra el modo de proceder.»

(Continuará.)

REVISTA DE REVISTAS

FRANCIA

L'Enseignement Public. — París.

Trabajos de psicología y pedagogía experimentales.

AGOSTO-SETIEMBRE DE 1928

I. *Las teorías de Decroly.*—La doctrina de la forma (*Gestalt-theorie*), o psicología de la forma, considera, en oposición al asociacionismo, los complejos psíquicos como conjuntos primitivos, en los cuales solamente el análisis distingue los elementos. Con este punto de vista ha recibido un nuevo impulso el estudio de la percepción y de la pedagogía, que se funda sobre la función de globalización de Decroly (sincretismo, centros de interés, etcétera).

En una conferencia hecha en París, el Dr. Decroly definió la función de globalización, mostrando la intervención de la actividad globalizadora en las manifestaciones más importantes y más variadas de la vida, y en otra segunda conferencia mostró «cómo la enseñanza, y sobre todo en los comienzos de la primavera, el maestro debe tener en cuenta esta actividad y apelar a ella para facilitar al niño los primeros pasos en la adquisición de los conocimientos que la escuela pretende hacer asimilar a este período».

He aquí las conclusiones del Dr. Decroly:

1.ª La actividad globalizadora establece el puente entre la actividad instintiva y la actividad inteligente superior.

2.ª Tiene de la primera los estimulantes que la determinan, y de la segunda, las posibilidades que permite de adaptación a las condiciones nuevas.

3.ª Funciona así espontáneamente en el niño y permite adquisiciones importantes, tales como el lenguaje, los conocimientos sobre el medio material, vivo y social y también la adaptación a una serie de formas de actividades.

4.ª La madre utiliza también espontáneamente esta actividad globalizadora

para educar al niño y hacerle adquirir diversas técnicas importantes, especialmente el lenguaje.

5.^a Está indicado recurrir a este proceso, sobre todo durante el período de transición que va de la educación material a la educación por los procesos lógicos y abstractos.

6.^a Puede ser aplicada, no solamente en la iniciación a las técnicas (lectura, escritura, ortografía), sino también a los conocimientos relativos a la naturaleza y al hombre y a la expresión de estos conocimientos en la lengua materna y en otra lengua (redacción, lenguas clásicas y modernas, el dibujo, etc.).

7.^a Los comienzos de la aritmética y de las matemáticas deben tener en cuenta también la actividad globalizadora.

8.^a Siendo condición esencial para que la actividad globalizadora intervenga la de que se solicite el interés, se encuentra en las consideraciones enunciadas a este propósito una nueva confirmación de la importancia que tiene basar la enseñanza de los conocimientos sobre los intereses de los niños y referir así la enseñanza de las técnicas a la enseñanza de los conocimientos (centros de interés).

Las Escuelas Normales, por Ed. Herriot (1) (octubre de 1928).—A partir del día en que el Gobierno transformó las Normales en instituciones de Estado, desenvueltas al día siguiente de la revolución de 1830, dotadas de una verdadera constitución por la previsora sagacidad de Guizot, y colocadas por él bajo la garantía de la ley, las Escuelas Normales han seguido, en la historia moderna de Francia, la misma suerte del liberalismo. Se las ve amenazadas en los tiempos en que la libertad es inquietada o reducida. Víctor Cousin pronuncia palabras que parecen hoy extrañas: «Prefiero por maestro de escuela, declara Thiers, un antiguo suboficial que un alumno de la Escuela Normal.» El decreto de julio de 1851 hería la Escue-

la de Mirecourt—como todas las demás—, y el renacimiento no debía producirse sino con Duruy, cuyo nombre hay que unir con el de Guizot, ante la gratitud. Pero los que han dado a las Escuelas Normales todo su impulso y toda su vida son el admirable Jules Ferry, son las asambleas republicanas, el Parlamento y los Consejos generales; es la democracia, que ha, si no suprimido, vencido, al menos, el prejuicio hostil a la instrucción de los maestros, tanto como la instrucción de los discípulos. Menos sensible, quizás, que la lucha de las personas, el drama en que se han debatido las Escuelas Normales, unas veces oprimidas y silenciosas y otras veces triunfantes, es el drama que han sostenido las ideas liberales antes de que la misma República lograra imponerse frente a todos los peligros y amenazas. Se han reforzado en la medida en que la instrucción se reforzaba en cantidad y calidad. Las reformas recientes de 1905 y de 1920 han tenido por objeto adaptar sus programas y sus métodos al papel cada vez más importante que desempeña el maestro en el grupo humano en formación.

Son hoy 166, instaladas en las diversas regiones de Francia, sostenidas en todas partes por el celo generoso de las Asambleas departamentales.

Según las palabras de Emerson: el manantial debe estar más alto que la fuente. No hay tarea más cargada de responsabilidades que la del maestro primario. Si se desea desenvolver la cultura de los jóvenes maestros, si se les coloca fuera y por encima de las luchas de la ciudad, si se les quiere iniciar en las riquezas de la ciencia, de las letras o de las artes, se logrará, poniéndoles en guardia contra los peligros de un espíritu extraviado por el enciclopedismo, recordándoles, en nombre mismo de las conquistas del genio moderno, los inconvenientes de mantenerse en lo universal y abstracto, y asociándole, en fin, a esos escrúpulos y a ese espíritu de tolerancia intelectual y moral, que constituye el privilegio y como la recompensa de las inteligencias verdaderamente refinadas.

A través de las revistas francesas.—

(1) Discurso pronunciado por Ed. Herriot, ministro de Instrucción pública y de Bellas Artes, en la ceremonia del centenario de la fundación de la Escuela Normal en Mirecourt (Vosgos), julio de 1928.

El Sr. Piaget, contestando a las objeciones alegadas por el Sr. Boujarde contra sus conclusiones acerca del artificialismo infantil, define en el *Journal de Psychologie* del 15 de enero de 1928, la mentalidad infantil (conjunto de caracteres intelectuales, dominados por el egocentrismo, que disminuye de importancia con la edad mental y con la socialización) y la mentalidad adulta, de la cual la mentalidad infantil difiere en estructura; establece que, si es útil conocer a qué edad aparece una noción en el niño, es infinitamente más importante conocer el progreso según el cual se forma esta noción y el orden de número de las adquisiciones; expone su punto de vista sobre la ley biogenética (en la cual no ha creído nunca); sobre la concepción funcional de la inteligencia (definición de los términos de contenido, función y estructura); sobre la tentativa del Sr. Boujarde, de explicar la mentalidad infantil por la insuficiencia de la función de análisis, y examina los valores respectivos de su método de encuesta (el método clínico) y del método de «simple cuestionario», de Boujarde.

De su conclusión, rica en puntos de vista pedagógicos nuevos, puede extraerse los siguientes:

1.º El verdadero problema de la Pedagogía: «Encontrar el proceso de socialización que favorece el desenvolvimiento de los hábitos racionales de pensamiento, y hacer de la escuela un medio adecuado para la aplicación de este proceso. Dicho de otro modo, se trata de encontrar por qué vías pasa el niño, en efecto, de la mentalidad pueril a la mentalidad adulta, y permitir que esta evolución se realice espontáneamente en clase, como se realizaba en la vida.»

2.º La relación de la mentalidad infantil y del pensamiento... está asegurada por la continuidad de la socialización, pero de una socialización fundada sobre la cooperación entre iguales y sobre la coacción ejercida por el grande sobre el pequeño. La experiencia que la *escuela activa* intenta actualmente en los medios pedagógicos más diversos es precisamente la de

la obtención en la práctica de estos resultados psicológicos, puesto que los dos principios de la escuela activa son: el del trabajo a base de interés personal y el de la educación moral y lógica a base de cooperación (Equipos de trabajo).

Será útil para lograr aclaraciones sobre el pensamiento de Piaget la lectura de su artículo sobre la «Lógica genética y sociológica», en el cual se propone examinar, sobre todo a la luz de sus trabajos sobre la socialización del niño, este problema importante: las operaciones por las cuales llegamos a lo que la conciencia racional llama *lo verdadero*, ¿depende de la sociedad en que vivimos y en qué sentido? Piaget responde: «La vida social es una condición necesaria del desenvolvimiento de la lógica... La vida social transforma el individuo en su naturaleza misma, haciéndole pasar del estado artístico al estado de personalidad... Es la cooperación la única que proporciona al espíritu las condiciones psicológicas de la conquista de lo verdadero.» — DOMINGO BARNÉS.

ENCICLOPEDIA

FRANZ SCHUBERT (1)

por José Subirá.

Franz Schubert, el glorioso artista que nos congrega hoy aquí, para rendirle homenaje cordial en el primer centenario de su muerte, es uno de los más admirables compositores que jamás han existido, como lo revelan sus obras, sencillas, espontáneas y naturales. El poder atractivo de su producción se mantiene hoy con igual fuerza que hace un siglo largo.

¿En qué estriba la suprema e imborrable seducción de este músico? En su juventud, sobre todo. Hay artistas que desde sus primeras obras parecen, si no ancianos, por lo menos maduros; tal sucede con

(1) Esta conferencia, ilustrada con numerosos ejemplos musicales, fué leída por su autor en la Sala Aeolian, de Madrid, para celebrar el centenario del insigne músico vienés.

Juan Sebastián Bach, el grave y austero creador de Cantatas profanas y místicas. Otros hay que parecen eternamente jóvenes hasta en sus producciones postreras; tal ocurre con Wolfgang Amadeo Mozart, el diáfano y fácil creador de óperas como *Don Juan*, donde reina una viveza inmarchitable, y muy especialmente con Franz Schubert, este Schubert que murió a los 31 años, por lo cual será muy oportuno decir—recordando la frase de Lamartine—que su juventud duró tanto como su vida. ¡Pero qué juventud más aprovechada fué la de Franz Schubert! Lo fué tanto, que, merced a una desbordante fecundidad, nos legó a su muerte buen número de sinfonías, tríos y cuartetos de cuerda, sonatas de piano y gran cantidad de obras menores para este instrumento (valeses, *impromptus*, marchas, etc.), numerosas obras escénicas y más de 600 canciones.

Breve, y por añadidura agobiadora, fué la existencia de Franz Schubert. Pero a pesar de tener este músico motivos sobrados para afligirse, no sabía sino reír. De sus propias miserias y dolores sacaba Schubert estimulantes energías para su producción, sin poner en ello la percepción clarividente de un Beethoven, quien, víctima de su sordera, había ido a la alegría atravesando sus propios sufrimientos, si no con una inconsciencia que le permitió mantener intacta esa juventud de un espíritu dotado cual muy pocos para su arte.

La silueta psicológica de Franz Schubert podría trazarse en las siguientes palabras: Nació en 1797 y murió en 1828, viviendo, por tanto, en los albores del romanticismo, del que fué un propulsor enérgico. Por su precocidad extraordinaria, su fecundidad portentosa, su inspiración llena de ternura sentimental y su prematura pérdida, recuerda a Mozart el divino. Habiendo nacido unos 30 años después que Beethoven, sólo le supervive unos meses. Schubert no fué rico, ni insolente, ni intrigante. Sin duda, contribuyó todo ello a que le atenazasen la angustia y la miseria. Agobiado, mas no deprimido, pudo escribir en su «Diario» un pensamiento digno de meditación: «El dolor—son sus palabras—

aguza la inteligencia y fortifica el espíritu; la alegría, por el contrario, le hace a uno egoísta y frívolo.» Sus obras—las sinfónicas y las de cámara, las de piano y las de canto, las teatrales y las religiosas—rezuman ingenuidad sana a la vez que inspiración flúida; como hijas de la Juventud, y de una juventud que parecía no conocer el Dolor, superan en solidez incommovible a la de numerosos artistas muertos en plena senectud, cargados de canas y de honores. Una gloria póstuma—tanto más intensificada cuantas más obras póstumas se iban conociendo de Franz Schubert—ha constituido el homenaje obligado ante tan excelso creador. Y aumenta la admiración hacia éste cuando se conoce su alma, esa alma tan noble, tan poco batalladora, tan recogida por exceso de timidez, que llegó a confesarse, ante los albos pliegos de un diario íntimo, diciendo lo que sigue: «Mis obras musicales brotaron de la inteligencia y de mis dolores; aquellas producciones inspiradas en el dolor son, precisamente, las que acoge con más placer el mundo.»

Cuando se conoce las obras de un gran artista, interesa igualmente conocer, por lo menos, los rasgos principales de su existencia. Algunos creadores llevaron una vida tan rica en aventuras o episodios muy diversos, que suministran materia sobrada para una producción novelesca, teatral o cinematográfica. Tal, por ejemplo, la vida de un Mozart o de un Wagner. Otras, en cambio, desarrollaron su existencia sin acontecimientos que puedan inspirar un subyugador relato. Tal, por ejemplo, Juan Sebastián Bach o Franz Schubert. Sin embargo, ejerce tal atractivo la creación artística de los grandes hombres, que ella basta para justificar en algunos casos ciertos productos de aquella índole, si no precisamente por los hechos en sí mismos, al menos por consideración a la persona sobre los cuales habían recaído directa o indirectamente.

Franz Schubert, como queda indicado, no pudo ofrecer una vida más sencilla. Es hijo de un maestro de escuela que cultivaba la pedagogía por profesión en un arra-

bal vienés y cultivaba la música por afición con el concurso de varias personas de su familia; y es hermano de un compositor que hubiera figurado como más ilustre, si él no hubiese sido tan insigne. Iniciado en los secretos de la música desde niño, se le admite como interno en un colegio donde se concedía muy preferente atención a ese arte. Allí se explota su voz infantil. Además toca varios instrumentos alternativamente, dirige la orquesta, si llega el caso, y compone diversas obras que sus compañeros de estudios interpretaban en el establecimiento docente. Deja el colegio y vuelve al hogar. Queda huérfano de madre y no tarda en hallarse con una madrastra que le hace más sensible la pérdida de aquel ser querido. Por librarse del servicio militar, se dedica a la enseñanza como auxiliar de su padre, pero sintiendo tanto desapego por la pedagogía como amor a la música. Cuando las circunstancias lo permiten, abandona la enseñanza escolar, que le producía bien poco, y se entrega de lleno a la composición musical, que tampoco habrá de serle muy lucrativa. Entonces comparte Schubert sus tareas de artista creador con las de profesor de música. Ya no vive en el arrabal paterno, sino en una buhardilla, con varios poetas, organizando allí, con el grupo de amigos bohemios, las famosas «schubertiadas» o sesiones recreativas, donde se tocaba, se bailaba, se recitaban poesías y además se comía y bebía siempre que había de qué. Alguna excursión hecha en compañía del cantante Vogl—que desde el primer instante divulgó la producción del joven músico—le muestra nuevos ambientes. Llama a las puertas de varios teatros, y siguen cerradas para él o se le abren para proporcionarle fracasos dolorosos. Desea estampar composiciones suyas y los editores se las rechazan o las adquieren por sumas insignificantes. Siente encendérsele el corazón por algunas muchachas que él encuentra bellísimas—y que acaso lo fueran—, y el sueño de amor queda sin realizar, porque la pobreza del músico le impide contraer matrimonio, y aun en algún caso, hasta mostrar la pasión que le ins-

piraba la mujer con quien hubiera querido compartir una felicidad sin límites. Le ofrecen el puesto de organista de la corte y lo rechaza para poder mantener su independencia, pues se propuso evitar todo cuanto pudiera poner trabas a sus anhelos de cultivar la composición sin descanso. Cae gravemente enfermo y permanece durante largas semanas en un hospital, donde a las amarguras ajenas se sumaban las propias. Obtiene durante algún tiempo la tranquilidad material merced a la protección que le dispensaba el Conde Esterhazy, en cuyo hogar enseñaba música a una muchacha de aquel prócer, y cuando cesan esas lecciones, vuelve a sufrir estrecheces, privaciones y miserias. En 1828—a los 31 de edad—Schubert da un concierto, y con los beneficios adquiere un piano. Ya tenía compuesto el vastísimo caudal que ha llegado hasta nosotros, y a buen seguro no pocas obras perdidas para siempre, porque a la sazón casi todas seguían inéditas. Otro, en su lugar, hubiera sentido la vanidad de creerse un artista perfecto. El, no. Considerando que su técnica de compositor deja no poco que desear, visita a Simón Sechter—profesor tenido a sazón como el maestro más competente de contrapunto—para solicitar que le dé lecciones. Esta visita se efectúa el 4 de noviembre de aquel año. Siete días después Schubert tiene que guardar cama. Y trascurridos ocho días más, exhalaba el último suspiro en aquel lecho, víctima del tifus, el fecundo artista, que había sido el más grande de los músicos vieneses y uno de los más grandes músicos del orbe. Sus labios, antes de cerrarse para siempre, repetían con obstinación, hija del delirio febril, estas palabras, al parecer incoherentes: «No. Aquí, no. Beethoven no reposa aquí.» ¿Encerraban estas frases un grito de orgullo? ¿Eran un signo de humildad? Nadie lo sabrá nunca, porque Schubert se llevó este secreto al sepulcro.

Tal es la vida, pasión y muerte del compositor cuyo centenario nos congrega hoy aquí en fervido homenaje.

Presentaremos en esta sesión a Franz Schubert como autor de obras instrumentales y vocales. Bajo el primero de estos aspectos es un continuador glorioso de Beethoven; bajo el segundo representa para la canción moderna— como dijo Riemann—lo que Goethe en la historia de la poesía.

El pianista Schúbert creó composiciones breves en gran número, a la vez que otras de grandes vuelos. Entre sus obras menores aparecen valeses nobles, valeses sentimentales, minuetos, galops, danzas alemanas y escocesas, *impromptus* y momentos musicales. Esos *impromptus* y estos momentos musicales, creados cuando el músico estaba muy próximo a morir, le acreditaron de innovador, sugiriendo a Chopin, Mendelssohn y Schumann composiciones líricas, de reducidas proporciones, fondo sentimental e intenciones emotivas, para piano sólo. Y al oírlos hoy, tras un siglo de existencia, parece como si un espíritu contemporáneo nos refiriera sus cuitas, sus anhelos o sus preocupaciones, haciéndolo con tal fuerza sugestiva, que retiene la atención del auditorio más esquivo. Si en ciertas producciones suyas para piano, como la famosa *Marcha militar*, cultivó el tono heroico y la pulidez brillante, en esas obras menores que se denominan «*impromptus*» y «momentos musicales» abundan los rasgos que acusan una gentileza graciosa y familiar del mejor gusto.

Impromptus y momentos musicales dan idea de la capacidad de Schubert para producir obras breves, llenas de originalidad, gracia y finura; pero no permiten sentir la aptitud de este gran compositor para crear obras pianísticas de grandes proporciones e inspiración mantenida a través de varios tiempos.

Sin embargo, Schubert compuso también obras de esta última clase. Ante todo, una serie de sonatas y algunas fantasías. Las sonatas de Schubert para piano se elevan a la cifra de 15 concluidas, más otras seis no terminadas, y por las mejores de ellas tiene derecho a figurar dignamente como continuador glorioso de Beethoven.

Cierto que las escritas en sus años de iniciación parecen ensayos tímidos o tanteos inseguros; pero a medida que el compositor vienés iba fortificando su poderosa personalidad, aquellas obras ganaban en fortaleza y belleza. Como la publicación de buena parte de la producción de Schubert fué póstuma, el orden de numeración u *opus* de sus sonatas no corresponde con el orden cronológico de composición, y algunas que figuran con una cifra muy alta se distinguen por cierto infantilismo, en tanto que otras con una cifra mucho más baja acreditan la perfección formal y la plenitud espiritual de un artista maduro. La sonata en *re* mayor (op. 53) se caracteriza por las amplísimas proporciones, el vigor rítmico y la alegría de su ambiente. La sonata en *la* menor (op. 42) se distingue por el encanto soñador de su tiempo inicial y la perfección suma de su «*andante*» con variaciones. Aunque poco difundidas, bien merecen ser interpretadas con frecuencia estas y otras sonatas de Schubert, porque atesoran encantos y perfecciones dignos de veneración.

Al mismo tipo de composición que estas sonatas pertenece la fantasía *El viajero* (op. 15), integrada por cuatro tiempos, cuyo espíritu y materia se atienen en cierto modo al plan clásico de la sonata, sin otra diferencia esencial que la de estar construída toda esta obra utilizando una misma célula rítmica. Nos hallamos aquí, pues, en cierto modo con una anticipación de la forma cíclica que para sus grandes obras habría de utilizar muchos años después César Franck. Una de las más bellas canciones de Schubert es la titulada *El viajero*. Ella suministró el tema del «*andante*» que constituye el segundo tiempo de la obra y la célula rítmica que nutrió los otros tres. Tiene tal sello sinfónico esta *Fantasia*, que Liszt le agregó un acompañamiento orquestal, y de esta forma la interpretó en Viena precisamente el famoso compositor húngaro, obteniendo aplausos entusiastas.

Peculiar ha sido, en la música producida por Mendelssohn, un tipo de composición titulado *Romanza sin palabras*. Caracte-

rizábase esta clase de obras por estar escritas para piano tan sólo, pero con una línea melódica predominante que parecía estar destinada para la voz, y que, sin embargo, sólo tenía una dicción puramente instrumental. Como *Romanza sin palabras* pueden considerarse ciertas composiciones de Schubert; mas con una diferencia, a saber, que mientras las de Mendelssohn fueron pensadas y escritas desde el primer momento en la forma que han llegado hasta nosotros, esas de Schubert tuvieron letra y parte de canto primitivamente. Imponíanse de tal modo por su belleza y musicalidad, que han sido transcritas para piano solo. En tal caso se hallan las tituladas *Rastlose Liebe* y *Hark, hark, the hark*.

Rastlose Liebe—es decir, *Amor sin reposo* quedó compuesta por Schubert en los primeros años de su carrera de compositor y está señalada como *opus 5*. Toda ella se desarrolla impetuosa, violenta y pasional sobre un acompañamiento jamás interrumpido de acordes arpegiados en dirección descendente. Su letra dice: «Desafiando las ondas, vientos y tempestades, marchó de un lado para otro incesantemente. Voy a abrir en mi pecho una gran herida, porque la vida me es insoportable. Estos anhelos del corazón mío no son afa-nes, sino sólo dolores. ¿A dónde podré yo dirigir mis pasos? ¡Ay, de mí! El huir de nada me sirve. Imperio celeste y alegría fatal: eso eres tú, Amor».

Hark, hark, the hark pertenece a la plena madurez de Schubert, pues fué escrita dos años antes de su fallecimiento. Está inspirada por la lectura de la bella poesía de Shakespeare que principia con este verso. Brotó de súbito, cuando Schubert volvía de dar un paseo, y halló en las manos de cierto amigo suyo un volumen del poeta inglés que tenía esas estrofas. Es tan espontánea su inspiración y tan subyugador su lirismo, que Liszt decidió transcribirla para piano, sólo con el fin de que lograrse difusión más amplia por los años en que el nombre de Schubert no era lo bastante conocido para que por sí sólo pudiera proporcionar el éxito a esta versión

pianística, digna, en verdad, del mayor encomio.

Schubert cultivó con entusiasmo la música instrumental, tanto de cámara como sinfónica. Baste decir, en efecto, que cuando le sorprendió la muerte llevaba escritas 10 sinfonías, es decir, una más que Beethoven, quien cerró la lista de esas obras con la novena para orquesta y coros. Y a la edad en que Schubert había escrito ya 10 sinfonías, Beethoven sólo había compuesto la primera de sus nueve, la cual, por cierto, por su construcción tradicional, no permitía sospechar el vuelo alcanzado poco tiempo después con la *Heroica*.

De esas 10 sinfonías schubertianas hay dos cuya belleza emociona hoy todavía a los auditorios: la *Sinfonía trágica* en *do* mayor y la *Sinfonía incompleta* en *si* menor. Tanto la una como la otra permanecieron inéditas durante muchos años, sin que se diesen audiciones de las mismas sino cuando ya Schubert llevaba en la tumba largo tiempo. La sinfonía en *do* mayor se tocó por primera vez en público el año 1838—10 después de la muerte del autor—, merced al interés que por esa audición se había tomado Roberto Schumann al conocer la partitura, y se estrenó en el Gewandhaus de Leipzig, bajo la dirección de Félix Mendelssohn. La sinfonía en *si* menor se oyó públicamente por primera vez el año 1865—cuando llevaba 43 años inédita—. Sólo existen dos tiempos de la misma, por lo cual se le aplicó el calificativo de «incompleta». En ambos tiempos, la gracia melódica se asocia cumplidamente a un ambiente armónico exquisito. Y nuestro siglo considera esta producción como imprescindible en los repertorios orquestales.

Como Schubert se familiarizó con los diversos géneros musicales, la ópera no pudo escapar a su actividad de compositor. No obstante su prematuro fallecimiento, fueron 16 producciones escénicas las que le ocuparon o preocuparon en diversos momentos de su vida, aunque ninguna de ellas le proporcionara el éxito apetecido, pues las pocas que llegaron a estrenarse cuando aun no había cerrado los ojos para

siempre fueron acogidas con frialdad o indiferencia. Tal resultado se debía en parte a circunstancias nocivas provocadoras de fracasos, y en parte al excesivo lirismo de un espíritu creador que se avino difícilmente con las exigencias del arte musical dramático.

Sin embargo, Schubert, como operista, interesa a toda la Humanidad, y muy especialmente a España. Inició sus ensayos a los 16 años de edad con la ópera de magia titulada *El pabellón de recreo del diablo*, ensayo juvenil donde se respetaba la tradición de Mozart y otros compositores, pero que hizo exclamar al célebre Sallieri gritos de entusiasmo. En 1815, es decir, a los 18 años de edad, escribe las óperas *El postillón de cuatro años*, *Fernando*, *Claudina de Villabella* y *Los amigos de Salamanca*. Esta última tiene dos actos y quedó compuesta en dos semanas, no obstante su gran longitud, pues solamente la partitura del primer acto ocupa 320 páginas. Entre las óperas de época algo posterior señalaremos *El arpa milagrosa*, de 1820, cuyo número inaugural se publicó bastante tiempo después con el título *Ober-tura de Rosamunda, Alfonso y Estrella*, acogida por Weber con gran simpatía; y *Rosamunda, princesa de Chipre*, cuya libretista fué la misma que a Weber había suministrado el libreto para *Euryanthe*. Entre los números de *Rosamunda* que se hicieron bien pronto popularísimos, se destacan una romanza llena de inspiración y finura, varios coros donde la orquesta desempeña un papel activo y los intermedios para diversos entre actos.

Como su título revela por sí mismo, la ópera *Los amigos de Salamanca* utilizó un asunto español. En igual caso se hallan otras cinco óperas de Schubert, las tituladas *Fernando*, *El caballero de los espejos*, *Claudina de Villabella*, *Alfonso y Estrella* y *Fierabrás*, aunque el españolismo era aquí, las más veces, un tanto convencional y legendario.

Fué Schubert, como hemos visto, sinfonista y operista, productor de música de cámara y de música religiosa. Pero ante todo fué autor de canciones o *lieder*. Los

lieder—empleemos la palabra alemana—forman, efectivamente, el núcleo más rico, variado, original y constante de su vasta producción. Comenzó a escribirlos cuando tenía 14 años de edad, y no hubo años de su vida en que no crease alguno. En un solo mes, el de agosto de 1815, dió a luz 29 canciones, es decir, casi una diaria, y muy poco antes de su defunción compuso los agrupados bajo el título *Canto del Cisne*.

No me detendré aquí a explicar los antecedentes del *lied* alemán, ni su cultivo antes de Schubert; pero será oportuno recordar que entre los productores de este género habían figurado Cristián Neef, el maestro de Beethoven en Bonn, y el mismo Luis van Beethoven, autor de *Adelaida* y el ciclo *A la amada ausente*.

A los 17 años de edad escribe Schubert *Margarita en la rueca*, y a los 18, *El rey de los alisos*. A partir de entonces, su fecundidad no se agota ni se detiene. Y sólo el número de canciones escritas por él asciende a la elevada cifra de 603. Hubo año en que compuso 145 canciones. ¿Qué poetas eran sus colaboradores? En este punto no mostraba preferencias ni exclusivismos, lo cual inspiró a Schumann un comentario que dice: «Seguramente habría puesto Schubert música a toda la literatura alemana. Por dondequiera que experimentaba una impresión, la música ha manado del manantial.» Los autores de los textos literarios a quienes puso música Schubert se cuentan por docenas. Descontando 18 poesías anónimas, son 86 esos autores, unos nacionales y otros extranjeros. El primer lugar lo ocupaba Goethe; el segundo, Schiller. Entre los que venían detrás, se destacan Heine, Shakespeare, Walter Scott. El Petrarca, Dante, Metastasio y Goldoni también figuran en la lista de aquellos poetas cuyos textos utilizó el músico.

Schubert cultivó los diversos géneros de la canción: baladas, como *El enano*; monólogos y diálogos dramáticos, como *La muerte y la muchacha*, y *lieder* líricos. Estas obras vocales solían presentar el molde estrófico; pero también, cuando la

situación lo aconsejaba, tenían un amplio desarrollo. Su acompañamiento pianístico ofrece una variedad y riqueza inagotables.

Mientras muchas canciones schubertianas viven por sí solas, sin depender cada una de ninguna otra ni establecer con ella el más remoto enlace, hay algunas asociadas, formando ciclos, con lo cual adoptó este compositor el ejemplo establecido por Beethoven en *La amada ausente*, y seguido algún tiempo después por Schumann en *Amores de un poeta y Vida amorosa de una mujer*.

Dos ciclos de canciones schubertianas, que, tanto por sus semejanzas como por diferencias, se prestan a la comparación bajo diversos aspectos, son los titulados *La hermosa molinera* y *Viaje invernal*.

Mientras el primero constituye un episodio dramático y reclama el mantenimiento del orden en que figuran los diversos números, el segundo es un conglomerado de piezas sueltas, cuya sucesión se puede alterar sin detrimento de la obra. En aquél hay exposición, nudo y desenlace, como en cualquier obra teatral bien construída. En éste, la catástrofe se produjo antes de que comenzara la canción inaugural. Tanto alegría, ternura y juventud rebosan en el primero como pena, tristeza y pesadumbre agobian al segundo. La elaboración de aquél es más fácil y espontánea; la de éste, más intensa y elaborada, especialmente por lo que respecta al acompañamiento pianístico. La protagonista del primer ciclo fué solicitada amorosamente por el joven que a su servicio tenía el padre de tan hermosa mujer, y lo desdeña por un cazador. El protagonista del segundo ciclo es un enamorado no correspondido que huye, presa de horrible desesperación, y sus andanzas le traen mil peripecias; en el último número se encuentra con un músico ambulante, que, desafiando el frío y la miseria, hace girar sin pausa el manubrio de su chinfonía, y en esta melopea, que se repetía incesantemente, ve el dolorido enamorado la imagen de sus propios dolores, los cuales siempre renacen con análoga monotonía.

Juzgado el valor artístico de los *lieder*

schubertianos, Bourgault-Ducoudray pudo sostener con razón que estas obras presentan todos los caracteres de lo natural, sin que jamás contengan artificialismos, y que, en vez de brotar en los jardines de la civilización, han manado, como el agua del torrente, en los profundos santuarios de la Naturaleza inviolada. «El raudal melódico de Schubert — añade Bourgault-Ducoudray—salta como de una fuente inagotable. Esta música penetra en el alma, imponiéndose por su atractivo. Al oírla se experimenta una impresión tan irresistible como aquella de la cual se goza en una fresca mañana primaveral o en una bella noche del estío. Da la visión de horizontes lejanos y de la soledad de los bosques. Oyendo ciertos *lieder* schubertianos, parece que se aspira a plenos pulmones el sano y vivificante olor de las selvas, así como esos mil aromas que emanan de la tierra en los meses primaverales y vienen a ser el perfume de la vida. Como la misma vida, se apodera esta música de uno. No es posible rehuir su encanto ni resistir a la dicha y a todo cuanto aporta el goce de vivir: a los trasportes de una juvenil amistad, a la llama del amor, a la belleza de la muchacha, a la invencible sonrisa del niño. No nació la música de Schubert para provocar el fino análisis de un intelectual o para ejercer el escalpelo de un dilettante. Es un regalo hecho por Dios en un día de largueza, y que se acepta sin discutir ni reflexionar.»

* * *

Grande es el tesoro cultural que a la raza humana legó Franz Schubert, con generosidad análoga a la de un Mozart. Cuando la capital austriaca perdió a Beethoven, su hijo adoptivo, cosa que había sucedido en febrero de 1827, aquel fallecimiento no conmovió tan sólo a Viena, sino también a otras capitales, singularmente a París, Londres, San Petersburgo. Todos los espíritus iniciados en el encanto de las más bellas obras musicales que a la sazón iba produciendo la Humanidad comprendieron la magnitud de tal pérdida. Entre las personas que asistieron al sepelio de

Beethoven, se hallaba Franz Schubert. Cumplido aquel piadoso deber, entró en una taberna con dos amigos suyos y pidió tres vasos. Después de beber a la memoria del insigne artista que había quedado en la necrópolis poco antes, bebió un segundo vaso por aquel de los tres amigos allí presentes que falleciese primero. Año y medio más tarde moría Schubert. Ni San Petersburgo, ni Londres ni París se conmovieron. A buen seguro, la misma Viena no advirtió la magnitud de la pérdida que acababa de sufrir.

Pero a Franz Schubert, como a Juan Sebastián Bach, le estaba reservada la mejor de las famas: no aquella de relumbrón que se forja entre los contemporáneos y se extingue con ellos, sino otra más firme, que se intensifica de año en año y de lustro en lustro, cuando el artista duerme en la tumba, pero sus obras viven iluminadas por una llama inmortal, que es la inextinguible llama encendida por el genio. Por eso ahora Schubert, en el centenario de su muerte, recibe consagraciones tan altas, tan entusiastas y tan fervorosas como las ha recibido Beethoven en su centenario hace año y medio.

Y en estos días de un homenaje legítimamente conquistado por el poder de la producción artística schubertiana, se han exhumado sintonías, cuartetos, canciones y obras pianísticas del compositor vienés, que venían quedando oprimidas por otras más populares. Y al mismo tiempo, por doquier—no sólo en Viena, París, Londres y Petrogrado, sino en los más apartados rincones del Viejo y del Nuevo Mundo—siguen interpretándose, ya en su versión original, ya transcritos para diversas combinaciones instrumentales, los más popularizados tesoros de una musa siempre tan ágil como despierta, merced a la cual hoy todos los espíritus sensibles al encanto de la belleza artística se conmueven con el preclaro nombre del más grande músico que tuvo la dinastía de los Schubert.

INSTITUCION

IN MEMORIAM

LAS DOCTRINAS DEL MAESTRO

por Augusto Barcia.

Algunos de mis trabajos, dedicados a combatir la tendencia tan en boga de que todos los males políticos que padecemos traen su origen del «reinado de la incompetencia», han sido objeto de asidua y hasta enconada impugnación. «Si los encargados de la gestión de los negocios públicos fuesen hombres versados en el manejo de estos delicadísimos asuntos; si ostentasen siquiera la autoridad que proporciona la especialización en el estudio de problemas tan difíciles y complejos, nada tendríamos que oponer a su intervención directora. Pero sin preparación, sin técnica, sin competencia, ¿qué otra cosa pueden hacer que acumular errores sobre errores, torpezas sobre torpezas, e incurrir en constantes desatinos?»

Y después de estas afirmaciones, impugnando siempre nuestras aseveraciones, por lo menos las que nos atribuyen, los que nos combaten escriben así: «Nos causa verdadero dolor, gran tristeza, ver al Sr. Barcia incurso en el pecado de desertión, olvidando las magníficas lecciones del mejor de sus maestros, aquel varón santo y sabio que en vida se llamó don Francisco Giner de los Ríos, que, no obstante ser un gran demócrata, no vaciló en combatir la institución del Jurado, porque era un órgano de justicia incompetente para el ejercicio de su alta función, y que de tal modo pregonaba la necesidad del «hacer artístico» en todas las formas de la humana actividad».

Por muchos motivos nos importa recoger estas impugnaciones, que, aparte de otros defectos, tienen uno sustancial: el de atribuirnos ideas y opiniones que jamás hemos sustentado.

Nunca, en ningún momento, directa ni indirectamente, ni aun por incidencia, he-

mos sostenido — como se nos atribuye — que los técnicos y competentes deban ser excluidos de la gestión de los negocios públicos, siempre que tengan aptitudes y vocaciones adecuadas para intervenir en las funciones políticas.

Lo que hemos dicho, lo que decimos y lo que siempre diremos es que al competente y especializado, al gran técnico, por el solo hecho de serlo, no se le puede confiar la dirección de la vida política de un pueblo...

Citábamos, en uno de los artículos que se pretende combatir, el caso de Franqui, ministro de Hacienda de Bélgica, gran autoridad, supertécnico como financiero, quien, al querer negociar con el director de la Reichsbank la cesión de Eupen y Malmedy, incurrió en torpezas políticas inexcusables. Si en un caso concreto dábamos forma plástica, tangible, a nuestras ideas, ¿por qué no se impugna y demuestra que era erróneo nuestro criterio?

Son tan débiles y falaces las impugnaciones que se intentan hacer en este aspecto de nuestras doctrinas, que, dicho sea con el más grande respeto personal para los autores de aquéllas, no merecen los honores de la polémica. Entre otras razones, porque se nos quiere combatir atribuyéndonos ideas y conceptos que no hemos emitido ni se conforman con nuestras doctrinas.

¿Habremos olvidado, como se nos afea, las lecciones de D. Francisco Giner de los Ríos? ¿Seremos desertores de sus enseñanzas? Si así ocurriese, sería contra nuestra voluntad y por pobreza de inteligencia. Nunca como ahora, aunque siempre las tenemos presentes, hemos recordado y releído las doctrinas del gran maestro, que cada hora nueva nos lo hace admirar, venerar, idolatrar más.

Antes que nada hemos de afirmar que todo el que diga que D. Francisco Giner de los Ríos era un gran demócrata, ni penetró en lo esencial de sus doctrinas, en lo más vigoroso de su pensamiento, en lo sustantivo de sus sistemas. Giner de los Ríos fué un liberal insuperable, que en sus teorías establecía como fundamento angular de ellas los principios de respeto

a la conciencia del ciudadano, para que «cada persona, con los medios que tiene a su alcance, sirva el fin de su vida». Ese sagrado respeto a la conciencia, el horror a la violencia, a la compulsión autoritaria, inspiraron páginas hermosas, las más bellas salidas de pluma humana, al Sócrates español.

¿Que era partidario del técnico, del especializado, del competente? Sin duda alguna. Como que nadie como Giner diferenció, con acierto que no puede ser superado, el «hacer vulgar» del «hacer artístico», condenando la fórmula democrática de la apelación a las mayorías, siempre que el científico era el llamado a formular la norma necesaria para la resolución de un problema. En un libro seductor, escrito por Fernando de los Ríos, donde refleja y reproduce las doctrinas del maestro—*La Filosofía del Derecho en D. Francisco Giner y su relación con el pensamiento contemporáneo*—, en la página 213 escribe: «El principio mayoritario tiene en ocasiones, sin duda, justificación; pero carece de sentido cuando a quien corresponde decidir es a la ciencia, cuando a su función le toca ser suprema, cuando de ella procede la autoridad de los acuerdos».

Olvidan mis impugnadores, al invocar tan inoportunamente la autoridad de Giner de los Ríos, que él fué quien, en horas en que la corriente universal del pensamiento iba por derroteros en que se unían científica e indisolublemente los principios del liberalismo y de la democracia, demostró el error y los peligros de esta identificación.

Además, Giner de los Ríos, el más antiintelectualista de nuestros pensadores, nunca hubiese compartido ese pensamiento de los que suponen que la construcción del cuerpo social, la organización política de un pueblo, se puede hacer atendiendo exclusivamente a las funciones profesionales; que ésta y no otra cosa es lo que hay en el fondo de las doctrinas de todos los «tecnicistas». Giner diría—y tendríamos por irreverencia profanadora el afirmarlo sin plena seguridad—que la función política, como la artística, como la científica,

debe ser realizada por los que posean la vocación, la cultura, la experiencia, para realizarla «artísticamente». Por esto, un gran escultor, un gran médico, un gran matemático, competentísimos en su especialidad, pueden ser malísimos políticos, y, en cambio, un gran político puede ser un ignorante en materias de Escultura, de Medicina y de Matemática.

Si muchos de nuestros escritores y la mayoría de los dóceres que ahora se entretienen en hacer ¡filosofía política! releyesen con atención las páginas profundas, serenas y fecundas que D. Francisco Giner nos legó, como fruto sazonado de su genio y de su saber, seguramente que no serían tan osados ni tan lamentablemente audaces como lo están siendo.

De las más íntimas y sutiles raíces de la conciencia individual veía brotar el maestro el régimen social futuro, que en las garantías morales internas, no en las materiales y externas, tiene sus fundamentos. Es cuanto teníamos que decir, por ahora al menos.

EVOCACIÓN DE UN OLVIDADO

D. José de Caso,

por Eduardo Gómez de Baquero.

Una noticia de dos líneas publicada en estos días pasados ha removido en mí lejanos recuerdos. Un pálido enjambre de emociones remotas suele levantar el vuelo siempre que renace momentáneamente en nosotros un pasado distante, que parece el sueño de una vida anterior.

La infancia y la juventud son nuestra leyenda cuando llegamos a viejos, nuestro período místico, que llega a parecernos fabuloso, cuento de otras vidas. El hilo delgado del recuerdo tendido al través del tiempo es lo único que nos une a ellas. Vivimos varias vidas, y por eso, la muerte, que tanto asusta a la mayoría de los hombres, es un accidente por el que hemos pasado más de una vez. Murió el niño ilusionado para quien el mundo era una alegre caja de sorpresas; murió el joven vibrante de pasión, el argonauta del amor y de la

aventura de la vida. La última muerte se llevará lo menos precioso de nuestra existencia: los restos.

Decía la noticia que había muerto don José de Caso. Caso desempeñó la cátedra libre de Sistema de la Filosofía, fundada en la Universidad de Madrid por D. Julián Sanz del Río, y que ha venido sosteniéndose bastantes años con los fondos legados por el introductor del krausismo en España. Fué D. José de Caso uno de los fundadores de la Institución Libre de Enseñanza. Si no estoy engañado, fué quien revisó para la publicación el manuscrito de la obra póstuma de Sanz del Río, *Análisis del pensamiento racional*. Este encargo y el desempeño de la cátedra indican el crédito de que gozaba en el grupo selecto de los discípulos del filósofo que abrió una época en nuestra cultura y trajo a España la gravedad austera de la Filosofía antigua.

* * *

D. José de Caso debía de ser muy anciano. Fué mi profesor de Psicología, Lógica y Ética, en el Colegio de Figueroa, entonces uno de los más afamados de Madrid, y de ahí mana la emoción del recuerdo personal. Esa noticia necrológica me ha hecho ver de nuevo un cuaderno en que una mano amada copió para mí, en una hermosa letra española que ya no se ve, pues la caligrafía va sucumbiendo ante la máquina de escribir, los apuntes de Psicología que nos daban en el colegio al final de curso, para copiarlos durante las vacaciones.

La Psicología era considerada como una asignatura fuerte. Pasaba por muy severo el profesor oficial, que era el que luego fué mi amigo Urbano González Serrano, pues con el tiempo se confunden las promociones de maestros y discípulos. Caso tenía fama de ser un maestro exigente. Mi padre copió para mí los apuntes en el cuaderno, mientras yo, arrastrado por la fiebre de movimientos de la niñez que va llegando a la adolescencia, me daba un baño de Naturaleza cazando por los campos o correteando y jugando entre las arboledas de

nuestra quinta, que he vuelto a ver muchos años después como un cementerio de recuerdos. La ternura familiar vedaba los libros durante el verano al chico delgado y pálido, que en el curso se entregaba a las tareas escolares con el mismo fuego dionisiaco que en el estío a los juegos campestres. El cuaderno, encuadernado en piel azul, con el rótulo y las iniciales grabadas, hizo sensación; fué el mejor ejemplar o, si se quiere, el mejor códice de los apuntes. ¡Ingenua vanidad infantil que se deleita en estos pormenores, con estas pequeñas satisfacciones! Como más adelante el hombre maduro con sus triunfos de coleccionista, con la pieza rara arrebatada a un competidor. El objeto lo mismo puede ser una mujer que una venera antigua o un vidrio veneciano.

*
* *

Caso era el sabio del Colegio. Decoraba la lista del profesorado con su reputación de filósofo profundo. Le rodeaba un aura de respeto. A pesar de la irreverencia de la niñez, nos impresionaba. El niño y el muchacho adolescente son muy sensibles al respeto, a pesar de la turbulencia propia de los primeros años. Las almas frescas de los años tempranos están muy abiertas a la sugestión de la superioridad, de las cosas nobles y elevadas, aunque no las penetren por completo. En la Universidad bulliciosa de mi tiempo, las mismas aulas agitadas del preparatorio, que tenían un público juvenil de mitin, permanecían tranquilas cuando explicaba un profesor de mérito, y, en cambio, se convertían en una plaza de toros cuando las regía una de las nulidades que abundaban en la enseñanza.

A pesar de la fama de oscuridad que rodeaba a los krausistas, la filosofía de Krause en sí no era oscura. Sanz del Río tenía un estilo enrevesado, porque le faltaba arte literario. Obedecía quizá lo hermético de la expresión a un prurito de precisión en el tecnicismo; pero no era más tenebroso que el galimatías de los escolásticos de la decadencia, que ocupaban la acera de enfrente. Caso no era oscuro en sus explicaciones. Tenía un don de per-

suasión grave. Era entonces un hombre joven, moreno, de aspecto meditabundo, parecido físicamente a Canalejas.

No aseguro que sus discípulos penetrásemos en las honduras de la Psicología. Un escolar de 13 años es prematuro para filósofo. Pero la niñez es la época de los descubrimientos. Hasta el *Rosa rosae* de los rudimentos latinos, adquiere una magia para una imaginación en flor.

Aquel viaje por las interioridades del alma que representaba la Psicología era como la exploración de tierras ignotas, como la contemplación del misterioso mecanismo de una máquina complicada. De estas iniciaciones demasiado tempranas de la infancia, que los progresos de la enseñanza van aplazando para una adolescencia más avanzada, no queda ciencia propiamente dicha; pero pueden quedar algunos dones del espíritu, la curiosidad intelectual, el respeto al estudio, la afición al examen de los problemas.

Caso no salió de una semioscuridad, a pesar del mérito que se le reconocía en su juventud. El medio social era poco propicio. Los hombres del grupo intelectual a que pertenecía escribían poco. Sentían un respeto delicado a la obra científica, que nunca les parecía bastante perfecta y madurada para lanzarla al público. Así se explica que una inteligencia tan robusta y profunda como la de D. Nicolás Salmerón, que en sus explicaciones de Metafísica penetraba tan hondamente en los problemas de la Filosofía, no haya dejado más que algunos prólogos.

Al morir, Caso era un olvidado. Pero quizá algún discípulo oscuro que sobreviva haya recordado con emoción, como yo, al filósofo joven de mis años escolares.

(De *La Voz*.)

OBRAS COMPLETAS DE D. F. GINER DE LOS RÍOS

La edición de estas *Obras* comprende cuatro Secciones:

- 1.^a Filosofía, Sociología y Derecho.
- 2.^a Educación y Enseñanza.

3.^a Literatura, Arte y Naturaleza.

4.^a Epistolario.

La publicación se hace por volúmenes en 8.^o, que constan de unas 300 páginas. Precio de cada tomo: 5 pesetas en rústica; 7 pesetas encuadernado en tela.

Volúmenes publicados:

I.—*Principios de Derecho Natural*.—Prólogo de Adolfo Posada.

II.—*La Universidad Española*.—Prólogo de Manuel B. Cossío.

III.—*Estudios de literatura y arte*.—Prólogo de Manuel B. Cossío.

IV.—*Lecciones sumarias de psicología*.—Prólogo de Hermenegildo Giner.

V.—*Estudios jurídicos y políticos*.—Prólogo de Fernando de los Ríos.

VI.—*Estudios filosóficos y religiosos*.—Prólogo de Manuel G. Morente.

VII.—*Estudios sobre educación*.—Prólogo de Ricardo Rubio.

VIII y IX.—*La persona social: Estudios y fragmentos*.—Prólogo de Francisco Rivera.

X.—*Pedagogía universitaria*.—Prólogo de Aniceto Sela.

XI.—*Filosofía y Sociología: Estudios de exposición y de crítica*.—Prólogo de Julián Besteiro.

XII.—*Educación y enseñanza*.—Prólogo de Leopoldo Palacios.

XIII y XIV.—*Resumen de filosofía del derecho*.—Prólogo de José Castillejo.

XV.—*Estudios sobre artes industriales y Cartas literarias*.—Prólogo de Rafael Altamira.

XVI.—*Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Tomo I.—Prólogo de Pedro Blanco.

XVII.—*Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Tomo II.—Prólogo de Domingo Barnés.

XVIII.—*Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Tomo III.—Prólogo de Angel do Rego.

XIX.—*Informes del Comisario de Educación de los Estados Unidos*.—Prólogo de José Ontañón y Valiente.

Administración: «La Lectura», paseo de Recoletos, 25, Madrid.

LIBROS RECIBIDOS

Instituto Geológico y Minero de España.—*Mapa Geológico. Memoria explicativa de la hoja núm. 560: Alcalá de Henares*.—Madrid, Tip. y Lit. Coullant, 1928.—Don. del Sr. Royo Gómez.

Royo Gómez (José).—*La facies continental en el cretácico inferior ibérico*.—Madrid, Jiménez y Molina, 1928.—Don. del autor.

Machón Vilanova (Francisco).—*Cooperatismo. Ensayo sobre constitución de una Política Educativa*.—San José, Costa Rica, 1928.—Don. del autor.

García de Herreros (Enrique).—*Une Haute-Cour de Justice en Egypte. Exemple n.º 326*.—Toulouse, Imp. J. Bonnet.—Don. del autor.

Parent (l'abbé O.).—*Contribution à la faune diptérologique de l'Espagne dolichopodidæ*. Barcelona.—Don. del Museo de Ciencias Naturales de Barcelona.

Marquina (Eduardo).—*La vida es más. Comedia en tres actos y en verso*.—Madrid, Editorial Reus, 1928.—Don. del editor.

Castrillo Santos (Juan).—*Las rutas de la libertad*.—Madrid, Editorial Reus, 1928.—Don. de íd.

Edición oficial.—*Real decreto-ley aprobando el Estatuto municipal*.—Madrid, Editorial Reus, 1928.—Don. de íd.

Martínez Blanco (Antonio).—*Elementos de Legislación y Administración forestales*.—Madrid, Editorial Reus, 1928.—Don. de íd.

Comisaría Algodonera del Estado.—*Instrucciones para el cultivo del algodón y para combatir sus plagas*.—Madrid, imprenta de J. Cosano, 1928.—Don. de D. J. C.

Megía Alonso (Agustín).—*Tablas portátiles de Taquimetría*.—Madrid, imprenta de J. Cosano, 1927.—Don. de ídem.

Font de Mora (D. Rafael).—*La colonización agrícola en la zona occidental del Protectorado español en Marruecos*. Madrid, J. Cosano, 1928.—Don. de ídem.

Imp. de Julio Cosano, suc. de Ricardo F. de Rojas. Torija, 5.—Teléfono 10306.