

# 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 de la *Institución*: Paseo del Obelisco, 14.

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

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

AÑO L.

MADRID, 30 DE NOVIEMBRE DE 1926.

NUM. 800.

### SUMARIO

#### PEDAGOGÍA

Un pedagogo español del siglo XIX: D. José María Torres, pág. 321.—La casa del Colegio internacional, por D. Roberto Castrovido, pág. 331.—El analfabetismo en España, por D. Lorenzo Luzuriaga, pág. 333.

#### ENCICLOPEDIA

La canción popular en España, por G. Koecker, página 336.—Los problemas de la lengua a la luz de una teoría nueva, por A. Sechehaye, página 343.

#### INSTITUCIÓN

En el cincuentenario de la Institución: El folleto conmemorativo, pág. 349.—«Este es un libro de paz», por D. Rodolfo Llopis, pág. 350.—Libros recibidos, pág. 352.

### PEDAGOGÍA

#### UN PEDAGOGO ESPAÑOL DEL SIGLO XIX

#### D. JOSÉ MARÍA TORRES

Poco a poco nos vamos enterando en España de la importante y a veces fundamental cooperación que algunos españoles prestaron desde mitad del siglo XIX a la obra educativa de las jóvenes Repúblicas americanas formadas en los territorios de nuestra antigua dominación. En el capítulo V de su libro *La huella de España en América*, el profesor Sr. Altamira ha tratado este punto, particularmente en lo que se refiere a la América Central, y con más pormenor a Costa Rica, con motivo del interesante libro de D. Luis Felipe González *Historia de la influencia ex-*

*tranjera en el desenvolvimiento educacional y científico en Costa Rica* (San José, 1921).

A los hechos allí aducidos se puede añadir otros, entre ellos el muy notable de la influencia de Llorente en los estudios históricos peruanos. El que ofrecemos ahora a los lectores del BOLETÍN no es menos notable y se refiere a la Argentina, donde un compatriota nuestro, D. José María Torres, malagueño de nacimiento, fué el creador de la enseñanza normal y fomentó directamente otros ramos de la enseñanza pública.

Hemos creído preferible a un resumen de datos tomados de autores diversos, reproducir aquí, en su mayor parte, dos artículos biográficos de procedencia argentina que exponen con gran pormenor y entusiasmo la obra benemérita de Torres. Ambos trabajos se completan y ofrecen juntos un cuadro histórico, nutrido de observaciones críticas, que permite apreciar la labor intensa y muy eficaz de Torres, no sólo en América, sino también en España, juzgada por dos americanos.

El artículo señalado con el número I fué escrito en 1887 y apareció en el periódico quincenal de Buenos Aires titulado *La Educación*, firmado por D. B. T. Martínez; del otro (núm. II) fué autor D. Leopoldo Herrera y se publicó en el mismo periódico el año 1888.

#### I

Nació el Sr. D. José María Torres en la bella región meridional de España, que

tantos y tan notables hombres ha dado sobresalientes en las Ciencias, en las Artes y en la Milicia: la hermosa ciudad de Málaga fué su cuna allá por abril de 1823.

Sus servicios a la causa de la educación común pertenecen a dos épocas: en España, a principios del año 1840, obtuvo el Sr. Torres una plaza de alumno de la Escuela Normal Central de Madrid, por concurso público, escuela recientemente establecida para formar directores de las Normales e inspectores de instrucción primaria. Terminados sus estudios, el Sr. Torres, teniendo por compañeros a los Avenaño y Carderera, tan conocidos por sus notables producciones didascálicas, pasó a su provincia natal en 1849, a desempeñar el puesto de Vicedirector de la Escuela Normal, ocupando en dicha ciudad de Málaga los honrosos puestos de Visitador de Escuelas (Inspector) y de Miembro de la Comisión examinadora de Maestros, cabiéndole la honra, por sus talentos y dotes especiales, de ser nombrado individuo de la Sociedad Económica de Amigos del País, en la que figuran las primeras capacidades de aquella región andaluza.

Más tarde fué Inspector de instrucción primaria de la provincia de Alicante, donde, debido a sus esfuerzos, se crearon y organizaron algunas escuelas bajo nuevas bases, con la aplicación de nuevos métodos y sistemas que ultrapasaban las exigencias de la legislación escolar vigente entonces. Mereció también, en Alicante, el Sr. Torres el dignísimo título de Miembro de la Sociedad Económica de Amigos del País.

Desde 1853 a 1857 fué Inspector de instrucción primaria en la provincia de Cádiz, donde promovió y consiguió la creación de muchas escuelas de todas clases y grados, infantiles o de párvulos, elementales, superiores y de adultos, una Escuela Normal de Maestros y la primera de Maestras que se estableció en España. Excusamos añadir que a la laboriosidad sin límites del Sr. Torres se debieron los proyectos de reglamentación de las escuelas creadas y que han sido aprobados por el Gobierno.

Nuevos y más vastos horizontes se le presentaron al eximio educacionista al ser nombrado, en 1857, Inspector de instrucción primaria en Madrid, *por convenir así al mejor servicio*, según lo expresaba el decreto. No tardó en dar nuevas pruebas de celo y actividad el Sr. Torres cuando, por Real orden de 1.º de marzo de 1861, fué declarado Inspector de primera clase, asignándosele como recompensa un sobresueldo.

Madrid es el centro de la aristocracia, del saber y del dinero, y fuerza es confesar que, para rodar en tales círculos, se requieren recursos propios, si ha de cumplirse con los deberes sociales fatalmente impuestos al hombre de posición oficial elevada. El Sr. Torres, mientras ha podido sostenerse decorosamente con sus haberes reforzados con el patrimonio de su distinguida familia, siguió prestando a la causa de la educación común pruebas relevantes, que sería largo enumerar; pero la fuente de recursos de la familia se había agotado, y pensó que podría ser útil en América fomentando la creación de Escuelas Normales, que sabía no existían aún en el Plata, por datos que le suministrara un compatriota suyo.

Abandona, pues, su empleo y llega a Montevideo, de paso para Buenos Aires, a fines de 1866. Personas de alta significación política en la República del Uruguay, conocedoras de los méritos y servicios prestados por el Sr. Torres a la causa de la educación común, le propusieron que fijase allí su residencia, con la perspectiva de que sería nombrado Director general de escuelas tan pronto como cesase la guerra civil, en que a la sazón se hallaba empeñado el país. La bien cortada pluma del Sr. Torres, no acostumbrada al ocio, no tardó mucho en producir interesantísimos artículos abogando por la educación popular, los que aparecieron en *La Reforma Pacífica*, de Montevideo, del que fué colaborador durante nueve meses. La guerra se prolongaba, y el Sr. Torres, felizmente, pudo fijar su residencia en Buenos Aires, adonde llegó en setiembre de 1864.

El talento se abre paso fácilmente en los centros en que se hallan hombres capaces de apreciarlo; así es que en la Atenas del Plata ha sido acogido con verdadero cariño y distinción el Sr. Torres.

En octubre del mismo año fué nombrado Vicerrector y profesor del Colegio Nacional de Buenos Aires, puesto que ocupó hasta abril de 1869, en que fué nombrado Inspector general de los Colegios Nacionales. ¿Cuánto no deben estos benéficos establecimientos a su laboriosidad, nunca desmentida; a su insaciable sed de organización, a su celo infatigable? Comenzó por reorganizar el Colegio de Buenos Aires, de acuerdo con el Ministerio del ramo, quien, reconociendo desde entonces las especiales aptitudes del Sr. Torres, le encomendó en 1865, con la retención de sus empleos, la visita e inspección de los demás Colegios de la República.

El poderoso impulso dado a la educación común por el Gobierno del Sr. Sarmiento necesitaba un activo propagandista en las provincias, y el Sr. Torres, al ser nombrado Inspector nacional, en 1869, recibió el encargo de promover el progreso de la educación común en todos los Estados argentinos, de cooperar al establecimiento de nuevos colegios y de escuelas profesionales.

El Dr. Avellaneda, uno de nuestros estadistas de nota, cuyo talento, probado en tantas ocasiones, no puede ponerse en duda, ha tenido a su lado en el Ministerio de Instrucción pública al distinguido Inspector, cuyos informes luminosos fueron la base de cuantas leyes, decretos y resoluciones de importancia se dieron sobre educación durante el Gobierno del Sr. Sarmiento. En octubre de 1876 se hizo cargo el Sr. Torres de la Escuela Normal del Paraná. Esta escuela tenía, al recibirla su nuevo Director, 305 alumnos, de los cuales seguían el curso normal 85; al dejarla, en 1884, se educaban más de 100 alumnos maestros, y 460 niños de ambos sexos concurrían a las aulas elementales. Hoy es el primer establecimiento de su clase, no sólo en la República Argentina, sino en la América del Sur.

Tenemos a la vista cinco informes anuales del Sr. Torres, de 90 y tantas páginas en 8.º cada uno (Paraná, imp. de Cané, 1878; Buenos Aires, imp. de Coni, 1879, 1880, 1881, y el de 1882, imp. «La República»), los que nos abstenemos de juzgar por no hacer demasiado extenso este artículo; mucho se aprende en esos informes, por la forma didáctica que ha sabido darles su autor.

Los informes producidos como Inspector de los Colegios Nacionales figuran en las Memorias del Ministerio de Instrucción pública (1870-1876), y las disertaciones leídas en el Congreso Pedagógico forman dos folletos en 8.º, de 25 y 27 páginas, imprenta de Biedma, 1882, Buenos Aires.

Después de 20 años de servicios a la noble causa de la educación popular, y cuando contaba el Sr. Torres 61 años de edad, solicitó la jubilación del Excmo. Gobierno de la nación; pero muchos de sus discípulos que ocupaban los bancos del Congreso presentaron un proyecto de ley por el cual se le acordaba la jubilación con sueldo íntegro, y que fué aprobada sobre tablas.

D. José María Torres, sin embargo, no dejó de trabajar, pues lo vemos colaborando en *La Educación bonaerense*, y el señor Estrada acaba de editarle un *Curso de Pedagogía*, que mereció los más entusiastas y uniformes aplausos de la Prensa y de los pedagogos nacionales y extranjeros.

## II

No creemos que sea siempre aventurado anticiparse a la posteridad para prever el fallo que reserva a ciertos hombres el tribunal severo de la Historia. Si es verdad que, para pronunciarse imparcialmente sobre el mérito de las personalidades que han actuado en épocas tumultuosas de anarquías políticas y sociales, se requiere poner de por medio el tiempo necesario para apagar el foco incandescente de las pasiones contemporáneas que ofuscan el criterio y embotan la conciencia, también lo es que, para los hombres que sólo han sembrado a lo largo del camino de la existencia la semilla fecunda de la ilustración y la virtud, como dice el eminente general

Mitre, el juicio de los que fueron testigos de sus esfuerzos y gozaron de los beneficios de sus obras es profecía segura que descubre los arcanos de la justicia póstuma.

José María Torres es uno de los hombres que no tienen por qué esperar al porvenir para ser juzgados. Para inclinar en su favor la balanza de la opinión pública, bastaría depositar en el platillo de los merecimientos el enorme caudal acumulado durante 45 años de trabajos no interrumpidos, consagrados con abnegación y sacrificio a la noble causa de la educación del pueblo.

Proponémonos hacer aquí el inventario de ese caudal.

Vió la luz el Sr. Torres sobre el suelo glorioso de España, en el año 1823...

Preparóse para la carrera, en que tan brillantes éxitos debía alcanzar más tarde, en la Escuela Normal Central de Madrid, instituto cuya creación respondía a la necesidad apremiante de formar un personal apto para las Escuelas Normales subalternas, según lo declaraba expresamente el artículo 12 de la ley del 21 de julio de 1838.

Los delicados puestos que fué llamado a servir, tan luego como hubo terminado sus estudios, demuestran las aptitudes poco comunes y el aprovechamiento que el joven alumno reveló durante el corto período en que hiciera su preparación profesional.

Con inteligencia naturalmente vigorosa y robustecida por la adquisición de vastos y variados conocimientos, como voluntad que se acrecienta en la lucha y no doblegan las dificultades, con noción moral clara de los deberes que impone la austera misión de la enseñanza, entró el Sr. Torres al ejercicio de su carrera, animado por un doble estímulo: sincero amor hacia la niñez y profundo respeto por las leyes que rigen el desarrollo de la naturaleza humana; sentimientos ambos que han condensado, durante toda su vida, el culto de su conciencia de maestro.

Por espacio de 20 años fué el señor Torres obrero infatigable de la educación en su tierra natal. Como Vicedirector de la Escuela Normal de Málaga e Inspector

de Escuelas de la misma ciudad, como Inspector de Instrucción primaria en Alicante, luego, y con el mismo honroso cargo en la provincia de Cádiz, después, dondequiera que su inteligente actividad tuvo ocasión de hacerse sentir, allí dió pruebas de sus dotes excepcionales, promoviendo progresos hasta entonces desconocidos. Multiplicó las escuelas, creándolas donde las necesidades lo requerían, para infantes y para adultos; perfeccionó las ya existentes, modificando sus planes y programas, formulando nuevos reglamentos e implantando en todos los procedimientos y sistemas que son la última expresión de la Pedagogía moderna; ilustró a los maestros en la teoría y práctica del arte de enseñar; combatió errores, venció dificultades y alcanzó la envidiable gloria de fundar el primer Instituto de Maestras que en España permitió a la mujer consagrarse al apostolado del magisterio, tan en armonía con su delicada organización, y tan adecuado para favorecer su ilustración y acrisolar sus virtudes.

Un día volvió el sabio maestro sus ojos hacia la tierra americana, y con mirada dominadora abarcó inmediatamente el espectáculo que ofrecía aquélla a las investigaciones del observador: razas tradicionalmente antagónicas se fundían y armonizaban para comulgar en la suprema aspiración de la libertad y el trabajo; pueblos jóvenes, ricos de savia y ávidos de progreso, pugnaban por cortar las ligaduras de sistemas decrépitos y asimilarse las instituciones que empezaban a transformar las Sociedades; la ciencia se enriquecía con nuevas verdades, el arte hallaba una naturaleza grandiosa en que inspirarse, y a la industria se ofrecían tesoros inagotables que explotar. Allí estaba el génesis de la regeneración del mundo. La escuela debía llenar una misión magna, y solicitaba el triple concurso de la inteligencia, la buena voluntad y el sano corazón.

Torres no vaciló; español por nacimiento, se reconocía ciudadano de la Humanidad por sus ideas y afecciones; la voz del altruismo habló a su conciencia de hombre, y con la fe y la inspiración del apóstol

tol atravesó los mares, no para saciar sed de lucro, que jamás sintiera, sino para ocupar un puesto de honor en las filas de los que combatían por el triunfo de las doctrinas que formaban su credo.

Las Repúblicas del Plata le atrajeron. Llegó a la Oriental en 1863; los momentos no eran oportunos; las discordias civiles, maligno cáncer que ha corroído durante largos años el organismo de aquella nación hermana, mantenía en un estado precario y turbulento, que relajaba todos los resortes del mecanismo administrativo. Por esta circunstancia no pudieron ser utilizadas las aptitudes del reputado pedagogo; y obedeciendo entonces a hábitos arraigados de trabajo, se dedicó a escribir artículos didácticos para la *Revista Marítima*, de Montevideo, en los que se mostró tan hábil y fervoroso en la propaganda como lo había sido ya en el terreno de la práctica.

Pocos meses después se dirige a la orilla opuesta del gran río.

Bastóle pisar tierra argentina para dominar, más que con el criterio de maestro, con las vistas profundas del sociólogo, la situación por que a la sazón atravesaba la República.

Asentada la nación sobre las bases de las instituciones libres elaboradas por la ciencia política, aleccionada por esa experiencia amarga y gloriosa a la vez, que sufren fatalmente las sociedades embrionarias, había salvado ya el período de las fluctuaciones y los ensayos, para abordar de lleno la tarea de su constitución definitiva.

La tiranía acababa de sucumbir; el cuadrillaje estaba agonizante; la sangre fraticida no corría ya a torrentes; y la sombra de la paz interna, que fortifica y alienta, empezaba a proyectarse sobre el suelo de la Patria.

Dos males poderosos conspiraban contra la obra de nuestra organización: la barbarie agresiva, enseñoreándose del desierto, y la ignorancia y el vicio, corrompiendo la sociedad. La espada iba a repeler el primero; había que arbitrar los medios de combatir y extirpar el último.

¿Quién podía despejar la incógnita del

problema? Digámoslo de una vez: la escuela primaria.

Consultamos a la Historia, que nos revela cuáles fueron los elementos de progreso y las causas de decadencia de los pueblos ya extinguidos, observamos la actualidad de las naciones que dirigen el movimiento progresivo de la Humanidad, escuchamos la voz de las inteligencias superiores, que dan siempre clara y precisa la fórmula del adelanto positivo; todas en concierto nos enseñan que la existencia de las sociedades es deleznable, el reinado de la libertad es efímero y el bienestar individual y colectivo es transitorio, si no imposible, allí donde la sociedad no se afianza, la libertad no se radica y el individuo no se perfecciona por la educación de todos y de cada uno.

No pretendemos que se debe esperar a que la bellota se convierta en encina para depositarla en la tierra; pero sí creemos que, declarar libre el pensamiento para los pueblos que no saben pensar, asegurar la autonomía de la conciencia para los hombres que no pueden formarse un ideal moral que los escude contra las pasiones del misticismo, proclamar la libertad del trabajo para pueblos e individuos que ignoran cómo han de aplicar sus fuerzas, son prerrogativas hermosas que no están exentas de un peligro: el exceso engendrador de las hipertrofias sociales, que, como en el órgano aislado, son el resultado de acumulaciones desmesuradas del fluido vital.

La libertad y la ignorancia se rechazan recíprocamente, y aquélla será siempre una utopía, los derechos declarados jamás saldrán del estado teórico para traducirse en derechos prácticos, dondequiera que la educación no haya desarrollado en los ciudadanos la aptitud requerida para gozar con prudencia de esa libertad y usar con medida de estos derechos.

El pueblo argentino había consagrado en sus leyes los principios de la democracia, pero le faltaban las virtudes; solamente la escuela podía dárselas, ilustrando el espíritu, ennobleciendo los sentimientos y formando el carácter de sus hijos.

Torres sabía todo esto; amigo de la li-

bertad, por convencimiento, pensaba, como lo ha dicho alguna vez, «que las mejores fuerzas conservadores de los Gobiernos democráticos no son físicas, sino morales; que los designios y el espíritu del pueblo es lo que da validez a las instituciones, pues la mejor ley fundamental es impotente para consolidar la paz interior, proveer al bienestar general y asegurar los beneficios de la libertad en un Estado cuyos ciudadanos no tienen en sí mismos las reglas de su conducta».

Sabía, además, que, para mejorar y difundir la enseñanza en cualquier parte, no había más que un medio eficaz: dotar a las escuelas de maestros preparados para el ejercicio de su profesión.

Se presentaba, pues, una cuestión previa que resolver en la República Argentina: fundar instituciones destinadas a formar maestros.

Ya Guizot lo había dicho: «La instrucción primaria depende por completo de las Escuelas Normales; sus progresos se miden por los de estos establecimientos.»

El Sr. Torres se acercó entonces al Gobierno de la Nación, proponiéndole la fundación de institutos normales. Pero la planta era exótica en nuestro país, y sus frutos, desconocidos; había que empezar por dar a gobernantes y gobernados noción de ella.

Se ignoraba aún que la Escuela Normal es una institución esencialmente democrática; que sin ella no hay educación común, y que sin educación común no hay gobierno del pueblo posible.

No era, pues, de extrañar que ante tales ostáculos fracasase la patriótica iniciativa.

Pero los indisputables méritos del entusiasta educacionista le habían granjeado ya la consideración y aprecio de hombres distinguidos, y el Gobierno tuvo el acierto de designarlo para desempeñar el Vicerrectorado del Colegio Nacional de Buenos Aires en octubre de 1864.

La prueba a que se sometía en aquel puesto hubiese anonadado a cualquiera que no poseyese el alcance intelectual y la fuerza de carácter del Sr. Torres. Se le

pedía que vigorizara un cuerpo anémico, que restituyese el funcionamiento regular a un mecanismo desquiciado, y este prodigio debía realizarlo él solo, porque entonces, el rector, Dr. Jacques, a pesar de su valitísima ilustración y bellas prendas personales, no estaba iniciado en los recursos pedagógicos que habilitan para dirigir con éxito un establecimiento de educación, como bastaría a probarlo el simple hecho de producir escenas de pugilato en plena clase, para obligar la atención o reprimir el desorden de un discípulo rebelde.

Cuanto han leído la popular *Juvenilla*, del galano escritor Miguel Cané, saben hasta dónde llegaba el relajamiento de la disciplina en el mencionado colegio por aquel tiempo. Los profesores se atraían el respeto de los alumnos en razón directa de la pujanza de sus puños o del calibre del revólver que tenían la precaución de mostrar por entre los faldones de la levita al empezar la lección de cada día. La autoridad del Sr. Torres se impuso desde el primer momento; la reorganización del colegio fué un hecho, y hay que confesar que las oportunas medidas adoptadas por consejo suyo, sus esfuerzos, su celo han influido poderosamente para que surgieran de entre aquella multitud irrespetuosa y revolucionaria muchos de los argentinos ilustres que hoy honran la Patria en la Diplomacia, en el Parlamento y en la Prensa.

Por espacio de cinco años tuvo a su cargo las funciones de Vicerrector y profesor, habiéndosele encomendado en 1865 la misión especial de organizar algunos establecimientos de educación secundaria y visitar los demás con que contaba la República, a fin de que propusiese las reformas que sus observaciones le sugirieran.

Pero el Sr. Torres necesitaba un campo de acción más vasto que la estrecha órbita de un vicerrectorado de colegio para desplegar libremente sus extraordinarias aptitudes.

La oportunidad se presentó en 1869, cuando recibió el nombramiento de Inspector general de Colegios.

Ocupaba la primera magistratura del

país el gran ciudadano cuya reciente muerte ha cubierto de luto la tierra argentina y ha llenado de congojas el corazón de sus compatriotas.

El hombre-coloso, el escritor soldado, el maestro-presidente, que había aprendido, gobernando escuelas, el arte de regir los destinos de las naciones, abrió una nueva era en nuestra vida educacional, y aquel que, nuevo Franklin, tuvo el poder de arrebatarse el rayo forjado en las tormentas populares para fulminar a los tiranos, supo, como Moisés, poner en manos de su pueblo el libre decálogo que lo redimiese de la ignorancia y de la barbarie. Y Sarmiento, que todo lo sabía, que todo lo penetraba, que medía el valor de los demás con la norma monstruosa de su genio, descubrió en el experimentado pedagogo al digno colaborador de sus altos designios, y le llamó su amigo, y le pidió consejo, y la asoció a su obra.

Sarmiento y Torres encarnan la próspera evolución por que está pasando la enseñanza en la República Argentina. Sarmiento es la idea; Torres, la acción; ambos se completan, y, reunidos, ambos forman eso que Víctor Hugo llama el binomio de una época, el  $a + b$  que expresa el valor de un verdadero progreso. Quiere el Presidente que la instrucción se propague y mejore, y que el espíritu público se despierte y se haga agente de su propia cultura, y el Inspector recorre en todas direcciones el territorio de la nación, funda colegios y escuelas, explica métodos, da preceptos, ilustra con modelos, predica la buena doctrina a cuantos quieren oírlo y promueve y estimula el concurso de los Gobiernos de provincia en favor de la educación.

Puede apreciarse la suma de trabajos realizados por el Sr. Torres durante los ocho años que permaneció al frente de la Inspección leyendo los extensos y luminosos informes por él producidos en ese período de tiempo. Los colegios nacionales, que, contaminados por los vicios y defectos que habían alterado la organización y disciplina del de Buenos Aires, yacían en un estado alarmante de decadencia, recibieron favorable impulso con la presencia

del activo Inspector. «Propuso los medios de establecer en algunos de ellos escuelas graduadas; cooperó en la fundación de institutos normales; gestionó en algunas provincias la sanción de leyes de educación y la adopción de disposiciones tendientes a mejorar las escuelas comunes, y tomó parte en casi todos los actos del Departamento Nacional de Instrucción pública. Y llenó los deberes que le prescribía esta ímproba tarea con su acreditada laboriosidad, con austero celo e interés patriótico, pudiendo decirse de él, con estricta justicia, que enalteció las funciones de su cargo, dándoles un ascendiente y tono moral que no han podido ser superados por sus distinguidos sucesores.

No sería necesario agregar una palabra más para demostrar los meritorios títulos que colocan al Sr. Torres en un lugar prominente entre los hombres a quienes se debe el desarrollo y progreso de la educación en la República Argentina, y, sin embargo, no hemos mencionado aún su creación más culminante: la que corona el monumento de buenas obras levantado en su larga y próspera carrera, aquella en que el infatigable maestro ha grabado más profundamente el sello de su personalidad: la Escuela Normal de Profesores del Paraná.

Permítasenos una confesión: nos sentimos vacilantes para proseguir el humildísimo esfuerzo con que hemos podido llegar a este punto de nuestra tarea; debemos hablar de algo que tiene vinculaciones muy íntimas con nuestro corazón; la Escuela Normal del Paraná es nuestra madre espiritual; tuvimos el insigne honor de formarnos bajo su tutela; ella nos brindó sano y abundante sustento para el alma, que, si no hemos sabido aprovechar, culpa es de nuestras débiles facultades. Nos asalta el temor de que la gratitud y el cariño desvíen el juicio; por eso, prescindiremos, en cuanto sea posible, de toda opinión personal; mencionaremos hechos, dejando que su elocuencia proclame los méritos de su autor, y haremos que el testimonio de los extraños diga lo que en nosotros podría ser sospechado de apasionamiento.

La Escuela Normal del Paraná se inauguró en agosto de 1871, no sin haber provocado la resistencia que suscita siempre entre las masas el advenimiento de las nuevas instituciones del progreso. Sus primeros pasos fueron trabados por serias dificultades; las luchas civiles que en 1870 y 1873 asolaron a Entre-Ríos, y la desconfianza del público, que alejaba los niños de sus aulas, reduciendo la concurrencia a una insignificante proporción, conspiraron contra el desenvolvimiento del naciente Instituto en sus primeros años.

Cuando fué conferida la dirección inmediata de aquel establecimiento al Sr. Torres en octubre de 1876, no estaban superados aún los poderosos obstáculos que habían surgido en su camino, y la escuela que debía evidenciar ante la opinión general del país las ventajas de la educación normal distaba mucho de ser modelo digno de imitarse, en cuanto a sus elementos de organización, disciplina y enseñanza.

El nuevo Director, veterano ya en las lides pedagógicas, y práctico experto para preparar y obtener victorias en el pacífico campo de la escuela, dominó claramente su situación; midió su responsabilidad por la magnitud de los deberes que el honroso cargo le imponía; apreció el valor de los trabajos que iba a emprender por la importancia de la institución normal, como primer factor en la solución del gran problema de la educación común, y se consagró activa e inteligentemente al desempeño de tan delicadas funciones, sin escatimar esfuerzo, sin darse un momento de tregua.

Desde entonces, la Escuela Normal del Paraná recibió ese movimiento de ascensión, que no ha sido interrumpido, y que la ha elevado a los altos grados de prosperidad en que hoy se halla.

Se propuso el Sr. Torres proveer a aquel Seminario, que estaba destinado a crear una parte de la fuerza docente que la República Argentina necesitaba, de medios eficaces para perfeccionarlo, hasta conseguir que los jóvenes que en él ingresaban saliesen transformados en maestros que, en la práctica de sus deberes, tuviesen: «fide-

lidad para cultivar en sus educandos los sentimientos de amor y obediencia a la patria y a las superioridades naturales y sociales; autoridad para habituarlos al respeto, al trabajo, al orden, a la puntualidad y a la limpieza, hasta que esos hábitos fueran parte de la vida cotidiana de los futuros ciudadanos; disciplina moral para enseñarles a gobernarse a sí mismos, ilustrándoles la razón y la conciencia, hasta que éstos tuviesen poder sobre las pasiones, y bastante ilustración e idoneidad para someterlos a ejercicios que desarrollasen y vigorizaran su facultades, fomentándoles el amor al saber, la disposición para adquirirlo y la actitud para usarlo en el desempeño de sus deberes como miembros de la sociedad».

Tomaría este artículo, absolutamente despojado de pretensiones eruditas y literarias, una extensión que no hemos intentado darle, y que le niega la premura del tiempo en que lo escribimos, si hubiésemos de detallar todas las medidas adoptadas, todas las reformas introducidas, todas las correcciones verificadas por el Sr. Torres para convertir en realidad su noble y perfecto ideal.

Nos limitaremos a sintetizar en términos generales los progresos debidos a su acción en la Escuela Normal, que el testimonio imparcial y autorizado de muchas personas competentes ha considerado como la primera de su género en Sudamérica.

Para asegurar a los alumnos maestros una cultura general bastante extensa que les diera cierto dominio sobre los principales ramos del saber humano y los familiarizara con los conocimientos que habrían de transmitir más tarde a sus educandos, y para hacer más completa su preparación profesional, dotándoles de habilidad para enseñar, en armonía con las leyes de la Naturaleza, solicitó y obtuvo del Ministerio de Instrucción pública que fuese prorrogada a cinco años la duración de los cursos de estudio, de acuerdo con el plan por él formulado.

Desempeñó como profesor la cátedra de Pedagogía, haciendo versar su enseñanza sobre moral de la profesión, educación ge-



neral, principios y procedimientos del arte de enseñar, organización, gobierno, disciplina y manejo de las escuelas, metodología general y especial e inspección escolar.

Veló solícitamente por que la instrucción se transmitiera, tanto en la Escuela de Aplicación como en el Curso Normal, siguiendo los procedimientos más racionales y los métodos más experimentados, y para cerciorarse de que tales condiciones eran llenadas, se constituyó en inspector asiduo de ambos departamentos. Hizo que se estimulara la inventiva y la actividad de los practicantes, incitando la espontaneidad y el ingenio de cada uno. Aseguró a los profesores libertad amplia para enseñar las asignaturas que les estaban encomendadas, huyendo de la opresión dogmática que se opone al natural desarrollo de la inteligencia, la voluntad y la conciencia, y que ha engendrado en todos los lugares y en todos los tiempos la ignorancia, el envilecimiento y la perversión moral. Así se explica cómo sin profesar el Sr. Torres las doctrinas positivistas, los alumnos de la escuela del Paraná han sido iniciados en los principios de la filosofía científica por el ilustrado maestro D. Pedro Scalabrini, y cómo siendo partidario de las doctrinas de la Academia Española, ha aceptado que las ideas reformistas del profundo gramático Andrés Bello fuesen preferentemente propagadas por el eximio profesor D. Tomás Milicua.

Estableció la disciplina y el orden interno de la escuela, dándoles como único fundamento la libertad moral y la responsabilidad del alumno; sentó la ley del deber como exclusiva regla de conducta; abolió los castigos y recompensas que no fuesen consecuencias naturales de las acciones que los motivaban; proscribió las penitencias para los alumnos maestros, usando para la corrección de las faltas en que ellos incurrieran de admoniciones y consejos tendientes a producir el arrepentimiento basado en el amor al bien e inspirado por los sentimientos del honor y del patriotismo; incitó en todos el deseo de adquirir las cualidades que distinguen a un cumplido caballero y ponerlas en práctica, así

dentro como fuera del establecimiento; supo despertar un enérgico sentimiento colectivo en favor del orden, y con tan elevados móviles, hizo de sus jóvenes alumnos los mejores agentes de su propia moralidad, y los más celosos guardianes de los intereses y conveniencias de la escuela. Cuando así se concibe y aplica el gobierno escolar, la tarea de formar hombres virtuosos es relativamente fácil.

Quiso el Sr. Torres que los trabajos de su escuela revistiesen un carácter eminentemente nacional, comprendiendo que, al par de miembros útiles para la sociedad, ella debía preparar buenos ciudadanos para la Patria; consagró como deber cívico la inestimable práctica de celebrar los grandes aniversarios de las glorias argentinas con fiestas públicas, dirigidas y desempeñadas por los mismos alumnos, y aprovechó todas las oportunidades para hacer conocer de los jóvenes educandos los altos designios con que la nación fundó y sostiene aquel Instituto.

Para ganar la confianza pública y poner las intenciones de los que allí trabajaban al abrigo de toda sospecha, mantuvo siempre abiertas las puertas del establecimiento a las miradas e investigaciones de cuantos quisieran observarlo; deseaba el digno Director volver transparentes las paredes, que hasta las funciones más íntimas de la vida escolar fuesen conocidas y fiscalizadas por todos, haciendo así acreedora aquella escuela a que en la parte más visible de su fachada pudiera inscribirse esta insignia, que es la divisa moral de los buenos: *vivre au grand jour*.

Con la instalación de un Jardín de Infantes, que completa el sistema de educación seguido en aquel Seminario, y que fué el plantel para proveer al país de maestros capaces de guiar los primeros pasos del niño por la senda que marca la enseñanza froebeliana, hizo que la República Argentina mereciera ser clasificada en el grupo de las naciones en que crece próspera tan bella institución.

Como complemento de los progresos intelectuales y morales que dejamos ligeramente apuntados, debemos señalar otro de

distinto género alcanzado por la Escuela Normal bajo la sabia administración del Sr. Torres. Mediante reiteradas gestiones, consiguió que se levantase el hermoso edificio en que hoy funciona, construido bajo su inmediata vigilancia, y llenando las condiciones prescritas por la Pedagogía y la Higiene. La ciudad del Paraná lo ostenta como una de sus más preciadas galas, y sus habitantes dicen: *que su mejor casa es aquella en que se educan sus hijos y se forman profesores normales para toda la República.*

Si los grandes esfuerzos, si la profunda sabiduría, si el valor y la perseverancia que el abnegado educacionista puso al servicio de su misión han sido coronados por el éxito; en una palabra, si la Escuela Normal del Paraná ha dado los frutos que de ella se esperaban, no nos corresponde decirlo. Por nuestra desautorizada palabra están los favorables conceptos de los ex presidentes Sarmiento, Avellaneda y Roca, que la visitaron; de los ex ministros de Instrucción pública Dres. Leguizamón, Goyena, Pizarro y Wilde, que también la vieron funcionar, mereciendo de uno de ellos el demasiado benévolo juicio de ser la primera en su clase en el continente sudamericano y estar al nivel de las mejores que existen en el mundo; del ilustrado Rector del primer Colegio Nacional de la República, Sr. José María de Estrada, que escribía al Sr. Torres: «Pienso dar la unidad posible a la enseñanza, encargando a un solo profesor, casi por entero, de cada división de estudiantes. Para poner en obra mi plan, aunque no en toda su extensión, necesito un hombre idóneo y resuelto a trabajar. *Ese hombre no puede salir sino de su escuela.* Me entrego a usted para que lo escoja según su leal saber y entender», y, en fin, de la Prensa, que ha tenido siempre menciones honoríficas para los maestros graduados en aquella Facultad, dondequiera que han ido a levantar su celda de misioneros.

En 1883 fué llamado por tercera vez el Sr. Torres a ocupar la Inspección general de Colegios Nacionales y Escuelas Normales con retención de su empleo de Di-

rector; pero su mal estado de salud lo obligó a renunciar aquel puesto.

Mientras estuvo al frente de la escuela del Paraná desempeñó numerosas Comisiones extraordinarias que le fueron confiadas por el Ministerio de Instrucción pública; formó parte del Congreso Pedagógico reunido en Buenos Aires en 1882, donde se distinguió por sus brillantes discursos y proyectos sobre «Los sistemas rentísticos escolares más convenientes para la nación y las provincias» y «La reglamentación del ejercicio del derecho de enseñar y de la formación y mejoramiento de los maestros»; formuló el reglamento que rige actualmente en las Escuelas Normales, y el plan de estudios para las mismas, que ha sido sustituido desde hace un año por otro, cuyas escasas bondades y abundantes defectos han dado origen a críticas severas. Dirigió al honorable Congreso de la nación una disertación, verdadera profesión de fe de sus principios político sociales, demostrando la conveniencia de que este alto Cuerpo redoblara su liberalidad en pro de la educación común.

Los informes que elevó al Departamento de Instrucción pública durante los nueve años que desempeñó la dirección de la Escuela Normal constituyen una novedad en su género, por su forma original y por los notables artículos, técnicos unos, de propaganda otros, con que van acompañados los datos estadísticos.

Llegó un día en que el viejo obrero conoció que sus fuerzas empezaban a debilitarse; había pasado más de 40 años, siempre inclinado sobre el yunque del trabajo; absorbido por el afán de hacer bien a sus semejantes, lo había sorprendido la hora en que el cuerpo fatigado le pedía reposo, y entonces, cuando *sus 62 años de edad, y su naturaleza, muy trabajada por tan larga carrera profesional, le negaron ya las fuerzas necesarias para continuar funcionando como obrero activo de la educación popular,* abandonó la brecha, sin más fortuna para sostén de su ancianidad que la satisfacción de haber vivido la buena vida y combatido el buen combate.

Por iniciativa de muchos de sus antiguos discípulos que ocupaban los bancos del Congreso Nacional, le fué unánimemente acordada la jubilación con sueldo íntegro; el Poder ejecutivo se asoció a este acto de justicia para el hombre que durante 21 años había prestado tan meritorios servicios al país, confiriéndole el título de Inspector, *ad honorem*, de la escuela que fué su obra maestra y que hará imperecedero su recuerdo.

Es el Sr. Torres uno de esos ejemplares raros en quienes el vigor intelectual y la actividad de los sentimientos sobrepasan admirablemente los límites de la virilidad física. Retirado a la tranquilidad del hogar, no ha podido permanecer en la inacción, y hoy está dedicado a escribir una serie de obras didácticas, en las que verterá todas las luces de su vasto talento y de su larga experiencia. Las dos primeras: *Elementos de educación* y *El arte de enseñar*, dadas ya a la publicidad, han sido saludadas en su aparición con juicios encomiásticos, que han venido a confirmar la autoridad que goza su autor en asuntos de enseñanza.

Una palabra más y habremos terminado. Perdónenos el querido y respetado maestro si nuestra insuficiencia ha oscurecido el brillo de su vida; a partir del corazón, y no del cerebro oscuro, la ofrenda no fuese tan humilde.

Hay una gloria modesta que no deslumbra con la viveza de sus resplandores; pero que templea y dulcifica el alma con su calor suave. No es la gloria de Napoleón, apóstata de la democracia y réprobo de la Historia; es la gloria de Pestalozzi, apóstol del bien y redentor de la Humanidad.

José María Torres es digno de alcanzarla. Ha vivido para los demás; por eso su nombre revivirá en la posteridad, evocado y perpetuado por el cariño y la gratitud del pueblo argentino.

## LA CASA DEL COLEGIO INTERNACIONAL

por Roberto Castrovido.

Ha estado si cae o si no cae; se ha visto como barco en borrasca; condenada a muerte la tuvimos cuando, con feliz consejo, ya borrado del plano por los atenidos a las ventajas de las cosas a medio hacer, se proyectó dar a este último trozo de la Gran Vía, avenida de Dato, la misma latitud que al segundo, avenida de Pi y Margall. Al desistir el Ayuntamiento de tan acertado propósito, la casa se ha salvado, por ahora; cae la número 17; ella se mantiene en pie, un poco vieja, pero todavía erguida y más bella en su armónica sencillez que muchas de esas jovencitas brillantes, pintadas y repintadas, más que de aventajada tallada, estiradas de cuello y en posición inestable, cual si estuvieran de puntillas, con pegotes, con asimétricos ventanales, mescolanza de estilos y tantos adornos cuantas sortijas una carnicerota enriquecida de súbito.

La casa número 19 de la calle Ancha de San Bernardo no es una maravilla arquitectónica, no merece que se pida para ella la declaración de monumento nacional. Es una de tantas. Sus modestos materiales y su estructura sencilla no disimulan cierto empaque señorial. Estas casonas son nobles, como hay señoras de mantilla, vestido de merino, zapatos de tafilete, que son aristócratas y van diciendo que lo son, no obstante lo humilde de su atavío.

Consta de dos pisos la casa número 19. Dos grandes balcones a los extremos de la fachada, con sendos marcos de granito. Tres balcones pequeños en el centro. Cinco de estos balcones en el piso segundo. Sobre el tejado, cinco guardillas. En la planta baja ya no hay verjas, sino tiendas, que descaracterizan el edificio y aumentan su renta. Una zapatería, un cofrero, una fotografía que sirve de entrada a los vecinos, una peluquería y la imprenta. Del primer gran balcón se ha quitado el marco de granito. El zaguán de la casa, del que arrancaba una suave, ancha escalera de escalones de piedra, estaba donde se abre

la zapatería. En lo que es imprenta estuvo el gimnasio del Colegio.

En este Colegio, que tenía una hermosa denominación, se llamaba Internacional, aprendí yo el abecedario. No tema el lector que vaya a escribir un artículo lírico. ¿A quién importa que yo haya aprendido a leer en este Colegio Internacional? Ya tiene relativa importancia recoger mi confesión de que en aquel Colegio no se usaban palmetas, ni otras disciplinas que las científicas, ni se injuriaba a los niños llamándoles brutos cuando no se sabían la lección, ni se les obligaba a repetir de memoria rezos, la tabla de multiplicar, los ríos de España, las capitales de Europa, la historia de los reyes godos y las fábulas de Samaniego. Era un colegio, mi buen amigo Luis Bello, que no hacía odioso al maestro ni cargante el estudio.

No temas, lector, no temas, vuelvo a decirte, una poesía lírica a las ruinas de mi colegio: es un romance histórico. Escucha.

El Colegio Internacional lo fundó D. Nicolás Salmerón y Alonso en colaboración con el Sr. D. Manuel Gómez Marín. Ya existía la Primera Internacional de los Trabajadores; pero todavía, cuando el Colegio se fundó, no había Candáu, ministro de D. Amadeo, declarado ilegal la Internacional, ni en defensa de la licitud de esa Asociación había pronunciado D. Nicolás su inmortal discurso. Significativo es por todo esto, además de alto y sonoro, el título de Internacional que dió al Colegio.

En la Corredera Alta de San Pablo, precisamente en el lugar que ocupa el teatro de Cervantes, fué establecido el Colegio, que, en 1869, ya sólo de Salmerón, su propietario y director, fué trasladado a la casa número 19 de la calle Ancha de San Bernardo.

El Colegio, dirigido por Salmerón, vivió durante las Constituyentes de 1869, el reinado de D. Amadeo y la primera República. Antes de emigrar su director traspasó el Colegio a D. Francisco de Paula Poveda, quien en 1874, ya restaurada la dinastía de Borbón, lo trasladó de la calle de San Bernardo a la de Regueros, donde murió el Colegio que, precursor del Insti-

tuto-Escuela, honra de la enseñanza pública, podemos considerarlo.

Era de primera y segunda enseñanza. Tenía alumnos internos. Habitaba la casa del Colegio D. Nicolás Salmerón con su familia. Uno de sus hijos, Pablo, nació en esta casa.

Salmerón lo dirigía, lo amaba, explicaba una cátedra, leía trozos de grandes escritores españoles las mañanas de los días de fiesta a los internos y a los externos que deseaban oír al lector, que lo era excelente; jugaba al billar y al ajedrez con los mayores, al marro en el jardín con los pequeños. En el jardín también, un día de gran nevada, jugó con ellos a tirarse pelotas de nieve y a hacer con nieve bustos y estatuas. Pugnaba por convertir en hogar el Colegio y hacer una familia de profesores y estudiantes. Lo consiguió.

Había luz en las amplias clases, limpieza en todas las estancias, atmósfera respirable en los dormitorios, libertad en el comedor y en el jardín, que tenía un tapial a la calle de la Parada. Debía de ser este jardín parte del que posee el Conde de Agrela, y que echa sobre las bardas que dan a la citada calle de la Parada las madreselvas y otras plantas trepadoras, como cuelgan en las barreras y delanteras de grada los capotes de paseo de los toreros las buenas mozas que presencian la fiesta de toros.

El profesorado de aquel Colegio era el siguiente: de Primera Enseñanza, D. Manuel Sardá, hermano de D. Agustín, senador por Tarragona; D. Mariano Segundo Cebrián (suegro de Facundo Dorado andando el tiempo) y el Sr. Reyes; de Gramática, D. José de Caso, que aun vive en el pueblo de Aravaca, y que desempeña en la Universidad la cátedra que fundó don Julián Sanz del Río. De Matemáticas, don Luis Merino, y al morir éste, D. Antonio Catena, fundador de *El País*. De Geografía e Historia Antigua, D. Francisco de Paula Jiménez Pérez de Vargas, Marqués de la Merced, padre del Conde de Santa Engracia. De Historia Media, Moderna y de España, D. Jacinto Mesía. De Latín, D. Eugenio Méndez Caballero,

que luego fué catedrático de la misma asignatura durante muchos años en el Instituto de San Isidro. De Psicología, Lógica y Ética, D. Urbano González Serrano, que también fué luego catedrático en San Isidro, y que ocupa lugar preeminente en la Historia de la Filosofía y la Literatura españolas. De Química, D. Laureano Calderón y Arana. De Cosmología, D. Salvador Calderón y Arana, catedráticos en la Universidad Central. De Derecho Natural, D. Alfredo Calderón y Arana, el gran periodista. De Antropología, D. Nicolás Salmerón y Alonso. De Francés, D. Constantino Pérez. De Literatura, el insigne crítico D. Manuel de la Revilla. De Arte, D. Hermenegildo Giner de los Ríos, catedrático de Barcelona, hombre insigne, así en la enseñanza como en la política. De Historia Natural, D. Augusto González de Linares, director de la Escuela de Biología de Santander. De Gimnasia, D. Martín Llanos, hermano de D. Virgilio, guerrillero con D. Nicolás Estévez. De Comercio y Cálculos Mercantiles, D. Francisco de Paula Poveda. Inspectores de Estudio: don Melitón Asensio, Escolar, Velasco, Piniella, D. Juan José Conde-Pelayo y D. Andrés Díaz.

Entre los discípulos recordamos a Juan y Diego Medina, Maeso, Enrique Gallardo, Joaquín y Francisco Pi y Arsuaga, Leopoldo Malpica, Julio Urbina, Moratinos, los hermanos Usera, Juan Alvarez Mendizábal, nieto del gran Mendizábal; Hidalgo, Domingo, José Madrid Moreno, que es actualmente catedrático de Ciencias; Aura Boronat, Tejeiro, Avelino Tames Hevia, Cuenca, Guillén, Andrés Barthe y Barthe, José Marín Almecijir, Francisco y Nicolás Salmerón y García, Guillermo Enghis, Juan Parra, José Antolaguirre, José Sancha, José Cañadas, León Vega, el ex director de *La Justicia*, notable periodista.

La vida del Colegio y la vida política fueron intensas, corrieron simultáneas y tuvieron como director al mismo hombre. Salmerón era diputado, Salmerón pertenecía al Directorio del partido republicano federal, Salmerón era ministro de Gracia y Justicia, Salmerón era presidente del

Poder ejecutivo, Salmerón era presidente del Congreso y seguía siendo profesor de Antropología en el Colegio que dirigía, asidua, amorosa, inteligentemente. Sus cargos eminentes, sus tareas públicas, el batallar de la política no le retrajo un instante de su apostolado escolar, ni le robó atención, ni disminuyó su entusiasmo por la enseñanza.

Oigo preconizar la cultura como una novedad. Recuerdo que el Colegio Internacional fué dirigido por Salmerón cuando presidía la República, cuando dirigía la cosa pública.

(*La Voz*.—2-X-1926.)

## EL ANALFABETISMO EN ESPAÑA <sup>(1)</sup>

por Lorenzo Luzuriaga,

Inspector de primera enseñanza.

La superficie del mapa intelectual de Europa presenta, al igual que el físico, grandes variaciones de altitud, elevaciones y depresiones acentuadas. Si se adopta como medida para esas diferencias de altitud el analfabetismo, España representa en aquel mapa, contrariamente a lo que ocurre en el físico, una de las más profundas depresiones.

No podemos estudiar aquí el problema de si el analfabetismo constituye o no el mejor índice del desarrollo cultural de un pueblo. Hay hechos, sin embargo, que parece que vienen en apoyo de una contestación afirmativa de la cuestión. Los pueblos de mayor cultura de Europa—los del norte y occidente—son, en efecto, los que tienen menor analfabetismo. Por el contrario, los del sur y el oriente, que poseen la mayor proporción de analfabetismo, son los que menos culturalmente desarrollados están.

No quiere esto decir tampoco que entre alfabetismo y cultura exista una relación

(1) Este trabajo es la introducción al folleto del autor, publicado por el Museo Pedagógico Nacional, con aquél título, segunda edición, puesta al día. Puede adquirirse gratuitamente en dicho centro.

tan íntima que el desarrollo de ésta se halle absolutamente condicionado por aquél, o viceversa. Francia e Inglaterra, por ejemplo, tienen mayor proporción de analfabetos que Holanda o Suiza, y, sin embargo, no se puede afirmar que su desarrollo cultural—ciencia, arte, política—sea inferior al de aquellos países. En cambio, pueblos de mínima proporción de analfabetos, como los pueblos escandinavos, no han alcanzado, en ciertas manifestaciones de la cultura, la elevación que otros de máxima densidad, como Italia y España.

Lo único, pues, que parece lícito afirmar es que el mayor desarrollo de la cultura coincide generalmente con la menor extensión del analfabetismo, y viceversa; pero no que exista entre una y otra una estrecha e inquebrantable relación causal.

Geográficamente considerado, el analfabetismo en Europa aumenta de norte a sur y del centro a la periferia. Las proporciones mínimas se hallan en los países escandinavos, y las máximas, en los pueblos eslavos y balcánicos. Seriados de menor a mayor proporción de analfabetismo, el orden de los principales pueblos europeos es éste: escandinavos, germanos, anglosajones, latinos y eslavos. A su vez, dentro del grupo de pueblos latinos, el orden en que aparecen colocados, de menor a mayor proporción, son: Bélgica, Francia, Italia, España, Rumania y Portugal.

\* \*

España, pues, como enclavada en el extremo meridional-occidental de Europa, se halla, por su situación geográfica, en uno de los grupos de pueblos periféricos de máxima intensidad de analfabetos; a su vez, dentro de los países de su raza, se halla en una posición media entre los de mínima y máxima proporcionalidad. En la escala de los pueblos europeos, en suma, sólo tiene tras de sí España dos pueblos latinos (Rumania y Portugal), y el grupo de los pueblos eslavos (Rusia, Servia, Bulgaria, etc.); se halla, pues, en la última parte de la escala europea del analfabetismo.

Según los datos del Censo general de la

población, el número de analfabetos en la población general de España era en 1920 el siguiente:

Habitantes.	Analfabetos.	Por 100.
21.338.381	11.145.444	52,23

Esta es la proporción que alcanza el analfabetismo entre los habitantes de España de todas las edades. Sin embargo, no es aquélla la cifra verdaderamente real de nuestra incultura alfabética, pues en ella aparece comprendida la población menor de 10 años, que no debe considerarse como realmente analfabeta. Descontando, pues, los niños menores de 10 años, la medida efectiva del analfabetismo en España es la siguiente:

Habitantes mayores de 10 años.	Analfabetos mayores de 10 años.	Por 100.
16.307.337	6.953.773	42,64

Esta proporción del 42,64 por 100 y esos siete millones de habitantes, aproximadamente, son los que pueden considerarse como la verdadera medida del analfabetismo en España.

\* \*

Como es sabido, el analfabetismo no se reparte uniformemente en España. En general, éste tiende a aumentar de norte a sur, pudiendo servir de límite medio para ello la provincia de Madrid. Geográficamente, la zona de mínima intensidad de analfabetos en España está en la cordillera Cantábrica, y, más concretamente, en la región que constituye el punto de encuentro entre las provincias de León, Palencia, Santander y Burgos. Por el contrario, el área de máxima intensidad se halla en la cordillera Penibética, especialmente en la zona en que se tocan las provincias de Jaén, Granada, Almería, Murcia y Albacete.

\* \*

Si atendemos a la distribución por regiones (1), vemos que la proporción míni-

(1) En los pasajes siguientes, y mientras no se indique lo contrario, se toma como punto de referencia el analfabetismo de la población general, es decir, comprendiendo a los menores de 10 años, por haberse redactado el texto antes de publicarse el tomo III del Censo, en el que aparece el analfabetismo clasificado por edades.

ma está representada por el país vasco-navarro, con un 33,39 por 100, y la máxima, por la región murciana, con un 72,12, ocupando el término medio Aragón, con un 52,24 por 100.

Dentro de cada región varía también la proporción del analfabetismo en las provincias que la constituyen. En este sentido, marcha a la cabeza de las provincias españolas, por su menor proporción de analfabetos, la de Santander, con un 27,41 por 100, y al final, la de Jaén, con un 75,23; el término medio está representado por la de Zaragoza, con un 51,72 por 100.

Asimismo en cada provincia hay grandes diferencias entre los partidos judiciales que las integran, y que por primera vez han sido determinadas en este trabajo. De los partidos judiciales de España, aparecen en primer lugar, por su menor intensidad de analfabetos, los que comprende la capital de España, en los que no pasa de 21,46 por 100. Pero hay que advertir que, en los partidos judiciales de carácter rural, el primero es el de Riaño, en León, que sólo tiene un 24,61 por 100. En cambio, los partidos de mayor proporción son los de Orcera, en Jaén, y Alora, en Málaga, que pasan del 84 por 100.

También, dentro de cada partido, los Municipios presentan diferente intensidad en el analfabetismo, como puede verse, por ejemplo, en el partido de Riaño, donde el Municipio de Reyero figura con un 14,2 por 100, y en el de Orcera, con el Municipio de Santiago de la Espada, que llega al 92,8 por 100.

Finalmente: si atendemos a las poblaciones mayores de 100.000 habitantes, vemos que figura en primer lugar, por su menor proporción de analfabetos, Madrid, con un 21,4 por 100, y en el último, Murcia, con 67,9.

\* \* \*

Junto a la distribución del analfabetismo en el espacio, hay que estudiar su evolución en el tiempo. El proceso de desaparición de aquél, aunque progresivo, no es muy intenso. En el espacio de 60 años, comprendido entre 1860 y 1920, la dismi-

nución de analfabetos en la población general ha sido de 23,29 por 100, o sea un promedio de disminución anual de 0,38 por 100. Este proceso de desaparición se ha intensificado, sin embargo, notablemente en los últimos 10 años, en que el promedio anual de disminución ha ascendido a 0,71 por 100, es decir, casi el doble que el decenio anterior y triple que el primero de los comprendidos entre esos años. Así, mientras que entre los años 1900-1910 la desaparición ha sido de 4,40 por 100, entre 1910 y 1920 fué de 7,16.

La región en que más rápidamente ha desaparecido el analfabetismo es la de Cataluña y Baleares, que presenta una diferencia, entre 1910 y 1920, de 21,36 analfabetos menos, y aquella en que más lento es ese proceso, Canarias, con sólo una diferencia de 5,86. A su vez, la provincia de mayor intensidad en el proceso de desaparición es la de Barcelona, en que ha habido una disminución en esos 10 años de 22,63 por 100, y la menor, la de Málaga, con un 5,02. Finalmente, de las poblaciones mayores de 100.000 habitantes aparece, también en primer lugar, en cuanto a la intensidad de la desaparición, la de Barcelona, con un 22,63, y en último, la de Murcia, con 5,6. Es curioso observar aquí la existencia de poblaciones mayores de 50.000 habitantes, en las que el analfabetismo, lejos de disminuir, ha aumentado en los últimos 10 años, como ocurre con las de Las Palmas, Gijón y Granada.

\* \* \*

No menos importante que la distribución geográfica y su evolución histórica es el estudio del analfabetismo desde el punto de vista de las condiciones personales de los sujetos analfabetos. De estas condiciones, las más importantes son las que se refieren a la edad y al sexo.

Desde el punto de vista de las edades se observa que el analfabetismo forma una curva, en la que los puntos máximos están representados por las edades extremas: 0-10 años y 90-100, y los mínimos, especialmente por la de 20-25 años.

En cuanto al analfabetismo según los sexos, se observa que entre los hombres está menos desarrollado, 46,33, que en las mujeres, 57,78, con una diferencia a favor de aquéllos de 11,45 por 100. Esta diferencia alcanza su punto máximo en la región gallego-asturiana, con un 17,16 por 100, y su mínimo, en Canarias, con un 1,13.

Ahora bien: estas diferencias en el desarrollo del analfabetismo entre uno y otro sexo no tienen un carácter permanente, sino que, por el contrario, evolucionan con el trascurso del tiempo a favor del sexo femenino, en que la desaparición es bastante más rápida que en el masculino. Así, la diferencia entre uno y otro sexo, que en 1900 era de 15,65 por 100 en contra de las mujeres, se ha reducido en 1920 a 11,45. En 20 años, el analfabetismo femenino ha disminuído en un 13,65 por 100, mientras que el masculino no ha pasado del 9,45.

De todas las regiones españolas, aquella en que ha disminuído más el analfabetismo entre las mujeres ha sido la catalana, que lo ha hecho en un 23,76 por 100, mientras que en Murcia no ha pasado del 6,54. En los varones, la disminución mayor se observa también en Cataluña-Baleares, con un 18,98, y la menor, en Canarias, con 4,62 por 100.

\* \* \*

Aunque no es éste el lugar de estudiar detenidamente las causas del analfabetismo, no podemos por menos de indicar que las más importantes son, a nuestro juicio, la falta de escuelas, la matrícula deficiente y la asistencia irregular de los niños a las escuelas. Que esto es así se ve perfectamente comparando aquellas en que mayor es el número de escuelas con las que ocupan un lugar medio y más bajo en este respecto, como ocurre con las de Alava, Pontevedra y Jaén, respectivamente, en las que, a su vez, el analfabetismo es menor, medio y mayor, respectivamente, y con relación a las demás provincias.

El mismo fenómeno de la más rápida desaparición del analfabetismo entre el sexo femenino viene a confirmar esta observación, pues el número de escuelas de

niñas ha aumentado bastante más que el de las escuelas de niños. En 1850, las escuelas de niñas constituían sólo el 28 por 100 del total, mientras que en 1920 esta proporción ha subido hasta constituir el 47 por 100. A su vez, el analfabetismo entre las mujeres constituía en 1860 el 86 por 100 del total, en tanto que en 1920 no pasa del 57 por 100. Como se ve, es bien íntima la relación entre el desarrollo de las escuelas y el proceso de disminución del analfabetismo. Y ello indica claramente el camino a seguir para lograr la total desaparición de éste.

---

## ENCICLOPEDIA

---

### LA CANCIÓN POPULAR EN ESPAÑA (1)

por G. Koecker.

Las fuentes profundas del arte se encuentran en la Naturaleza. Sin el cielo estrellado, sin el mar infinito y azul, sin la flor al borde del camino, sin la roca pendiente sobre el abismo, sin la sonrisa de un niño, ¿qué sería del pintor y del poeta? Ambos necesitan la visión directa de las cosas; la especulación sola les arriesgaría grandemente a caer en el caos y en la anarquía.

Solamente el músico parece que puede prescindir del mundo exterior. El no reproduce directamente el universo sensible.

Del fondo profundo de su alma es de donde brotan sus obras más puras y más fuertes. Pero la canción que se escapa de su boca no es la misma bajo el sol ardiente del Africa que en el pálido resplandor de las brumas escocesas. La voz es más dulce en el norte; en el fuego del desierto, la canción se transforma en un clamor violento. El canto de la tarde es más lento, más triste, que la canción de la mañana. La música que acompaña al muerto a su última morada no conviene al niño mecido por su madre.

Así, la Naturaleza, el medio, condicio-

---

(1) Conferencia dada por el profesor G. Koecker en la «Sociedad de las Artes», de Ginebra.



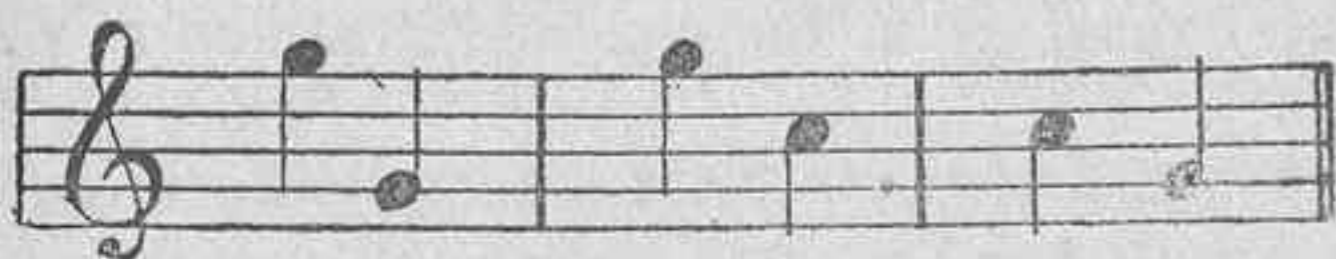
nan la inspiración musical. He aquí una prueba:

En las montañas del Valais he oído esta llamada de los pastores.



Esta misma llamada la he oído en las montañas del norte de España, en Castilla la Vieja, muy cerca del mar.

Contiene los elementos esenciales de nuestro sistema musical: la octava, la quinta, la cuarta, que forman el esqueleto de nuestra gama.



Y, sin embargo, el primer montañés que lanzó este grito de una cima a otra no conocía las teorías de Helmholtz; no había estudiado el solfeo en ningún Conservatorio. Sólo su instinto, imperiosamente, le hacía cantar.

Y observad este hecho extraordinario; cambiad las notas de esta llamada y obtendréis el comienzo del *Rand des vaches*.



Nadie ha comprendido mejor lo que hay de espontáneo, de intuitivo en este motivo del *Rand des vaches* que el gran violinista Juan Bautista Viotti, el cual había hecho los estudios musicales más serios y completos. En una carta que dirige desde Suiza, el 26 de junio de 1792, a madame de Montgérout, Viotti transcribe el *Rand des vaches*, y he aquí lo que de él dice: «he creído notarle sin ritmo, es decir, sin medida. Es de los casos en que la melodía quiere estar sin estorbos, para ser ella,

ella sola; la menor medida perturbaría su efecto; esto es tan cierto, que prolongándose esos sonidos en el espacio, no se sabría determinar el tiempo que necesitarían para llegar de una montaña a otra. Así, pues, el sentimiento y el pensamiento son los que deben llevarnos a la verdad de su ejecución, más bien que el ritmo y una cadencia con medida. Por tanto, para darle su verdadero sentido, y tal como yo lo he oído, hace falta que la imaginación os transporte allá, donde nació, y mientras se ejecuta en París, reunir todas sus facultades para sentirlo en Suiza».

He aquí, pues, cómo el medio, el clima, la topografía han creado analogías o contrastes en la inspiración musical.

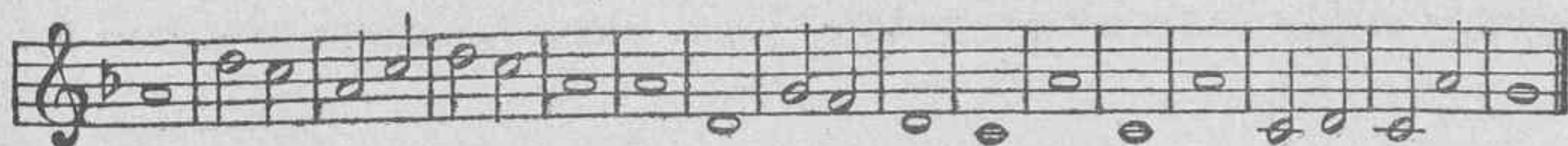
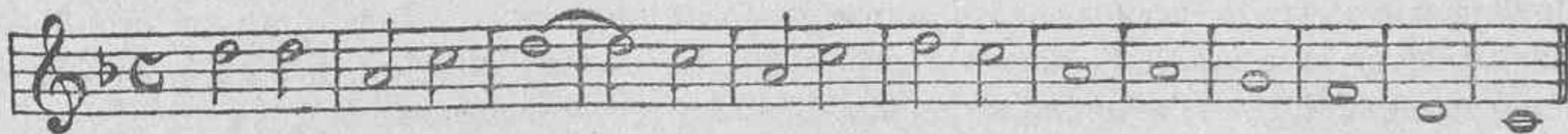
Pero el medio no basta; se necesita una voz que cante, y, sobre todo, un ser vivo que sienta la necesidad, el deseo imperioso de cantar. Porque la voz no es más que un instrumento, un medio de exteriorización, si me atrevo a decirlo así.

¿Y por qué cantar?

Cantamos porque estamos *emocionados*; cantamos porque somos felices; cantamos porque sufrimos; cantamos porque la palabra no basta, no basta ya, para expresar nuestra alegría o nuestro dolor.

Y así ha nacido la canción popular. Antigua como el mundo, repartida por toda la superficie habitada del globo, ella revela las grandes alegrías y los grandes sufrimientos—nuestros temores y nuestras esperanzas—, nuestra duda y nuestra fe. Por la canción popular, la Humanidad vibra al unísono a través del tiempo y del espacio. Por ella, el europeo de hoy comprende la antigua religión de los chinos.

He aquí un *himno chino*, cuyo origen se pierde en la noche de los tiempos. Os ruego que lo escuchéis..., ¿cómo decirlo?, sin prevención; iba a decir cándidamente, cómo fué creado.



¿No sentís todo lo que hay en él de solemne, de infinito, de eterno, de profundamente religioso en esa melodía y en ese ritmo de una simplicidad primitiva, pero que nos dejan la impresión de una cosa inevitable, definitiva, absoluta, permanente?

La canción popular es la emanación más sincera, más pura, del alma de un pueblo —con tal de que este pueblo tenga un alma y de que la sepa cantar—. Y *popular* no significa necesariamente grosero, vulgar. La canción popular nace espontáneamente del alma del pueblo. Como la flor silvestre aparece en los más variados terrenos, entre las rosas del parterre, en las grietas de los viejos sauces, en las hendiduras de la roca. La canción popular no es una obra de arte; pero es su germen. Puede dar al artista consciente la materia de una obra de arte; se encuentra en la base del arte nacional. Pero la canción popular no brota al borde del sendero, como la rosa silvestre o la pervinca. Cualquiera, un ser humano la ha cantado por la primera vez, la ha creado; la canción ha tenido su autor, de carne y hueso. ¿Cuál es su nombre? Lo ignoramos. ¿Quién ha compuesto el *Rand des vaches*? No lo sabemos. Poco nos importa. ¿Y por qué esta indiferencia, que parece casi ingratitud? Es que el autor anónimo se confunde con el genio de su raza; su canción es la expresión adecuada del genio de su pueblo, y la nación entera ha reivindicado la paternidad de la canción. Hijo de la nación entera, el autor anónimo se confunde con ella: no lleva otro nombre que el de toda la raza. Ignora los elementos del solfeo, pero su alma vibra al unísono del país entero. Si hubiera estudiado en una escuela de música, conoceríamos, sin duda, su nombre; pero tal vez habríamos olvidado su canción.

Por tanto, tenemos el derecho de afirmar que la canción popular expresa el alma misma de todo un país, de toda una raza. Esta es la razón de la emoción profunda que embarga al desterrado, cuando, lejos de la tierra natal, oye las canciones de su país. Por esto, el *Rand des vaches* duplicaba el valor de los antiguos suizos,

cuando se lanzaban al combate en tierra extranjera.

Y del mismo modo que por la canción popular se revela, espontánea e inocentemente, toda entera, el alma de un pueblo, así debemos nosotros escuchar con todo nuestro ser inocente —iba a decir humildemente, religiosamente—, porque traduce en un lenguaje, por decirlo así, absoluto los sentimientos profundos, elementales, primitivos del hombre de todos los tiempos y de todas las razas.

Este sello de espontaneidad, de inocencia inconsciente, esta primitividad de la canción popular hacen de ella un medio casi seguro de conocer el alma del pueblo que canta; es, a la vez, su emanación y su fe.

De todos los países de Europa, es *España* la que posee quizás el tesoro más rico en canciones populares. Su número es considerable. Sólo en la provincia de Salamanca, el abate Dámaso Ledesma ha notado alrededor de 400 cantos populares, que ha publicado hace una decena de años.

Pero si el número de los aires populares es considerable, la variedad de su carácter no es menos sorprendente. Responde a la diversidad de sus orígenes y de las condiciones que los han hecho nacer. Las razas humanas más variadas han habitado sucesiva y simultáneamente el suelo de la Península. Los iberos, los celtas, los romanos, los visigodos, los moros, los judíos —todos han dejado allí una huella imborrable de su paso—. Y de esta síntesis resulta un tipo humano de una singular belleza, física y moral. Moral, sí. El que lo dude, oiga cantar al alma del pueblo en las montañas pobladas de árboles de Asturias, en la meseta abrasada de Castilla la Vieja, en las riberas floridas del Guadalquivir, cerca de las nieves perpetuas de Sierra Nevada. Y siempre esos cantos le revelarán un alma noble, fiera, pero no orgullosa, tierna sin debilidad, ardiente, apasionada, pero no cobarde ni falsa.

El suelo, el clima tampoco han dejado de ejercer su influjo sobre la canción popular, porque hay cantos de la montaña,

como hay canciones de la llanura y de la playa. Y España ofrece casi todas las altitudes y todos los climas conocidos en Europa. Y si las razas tienen sus ritmos particulares, los mares, los ríos tienen también los suyos, y las montañas tienen los suyos igualmente.

No basta afirmar el influjo del medio sobre el carácter de la canción popular. Tratemos de comprobarlo por el examen de los hechos. Ahora bien: en música, los hechos no son otra cosa que sonidos sucesivos o simultáneos, que representan a la vez el objeto estético y su expresión exterior: el pensamiento, la emoción y el lenguaje que lo expresa, el fondo y la forma, el alma y el cuerpo. Los dos elementos son inseparables; se penetran recíprocamente; se completan; se revelan el uno por el otro.

Como todo lenguaje, la música tiene su

alfabeto, sus palabras, sus frases, su gramática, su sintaxis. El alfabeto de la música es la escala.

En la base de la escala encontramos el tetracorde, esa sucesión de cuatro sonidos colocados de manera que formen una sucesión de dos tonos enteros y de un semitono. Nuestra escala de do representa la suma de dos series así constituidas. Observad que cantamos la escala yendo del grave al agudo; el semitono termina la serie. Los antiguos griegos hacían lo contrario. Descendían del agudo al grave. Su semiescala, el tetracorde dorio, era la imagen invertida de la nuestra. El semitono se encontraba igualmente al término de la serie, pero en el bajo.

He aquí nuestra *semiescala de do*, y he aquí el *tetracorde dorio*. Y he aquí también nuestra *escala de do* y la *escala doria* entera.



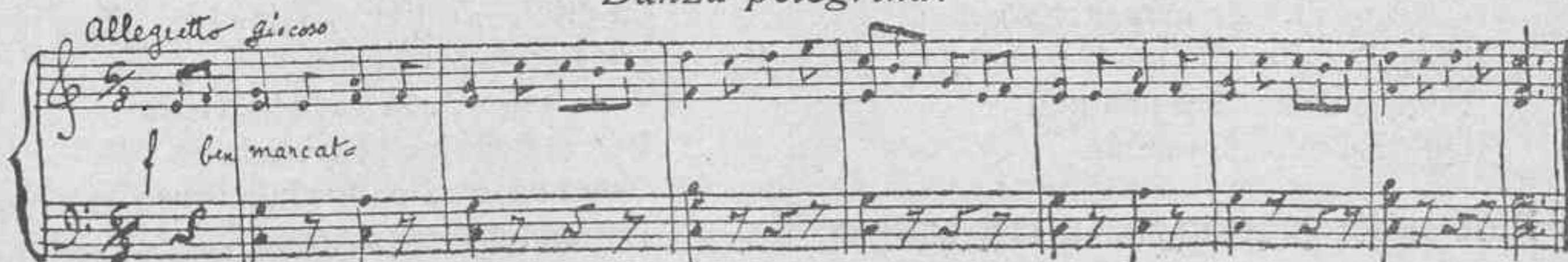
Si comparáis las impresiones estéticas producidas por cada una de esas dos escalas, encontraréis, sin duda, que nuestra escala tiene algo de definitivo, de afirmativo, mientras la escala doria parece más dulce, menos absoluta.

La canción popular española se sirve de ambas escalas. En ciertos casos, la tonalidad pertenece netamente a la una o a la otra. En otros casos, la tonalidad parece ser mixta y tomar de las dos escalas. La geografía y la etnografía intervienen también. En el norte del país, en Asturias, en Galicia, la canción se sirve más generalmente de nuestra escala que en el mediodía. La canción del norte de España está más próxima a la nuestra. La canción de Provenza y la canción catalana son parientes próximos. Pero en el mediodía, la me-

lodía popular nos recuerda el oriente. Sube a lo infinito del cielo azul; interroga; no concluye.

Llanes, pequeño puerto de mar en Asturias, se encuentra al pie de la montaña. El tipo de los habitantes participa a la vez del marino y del montañés. En la fiesta de San Roque, el 16 de agosto, la procesión va precedida de muchos jóvenes de uno y otro sexo que bailan la *danza pelegrina*, danza de los peregrinos. Su vestido recuerda el de los antiguos peregrinos de Santiago de Compostela. Durante la danza, cantan, golpean, marcando la cadencia, el suelo con el bastón de peregrinos. El motivo de su canto tiene ese sello montañés que se encuentra también en ciertos aires de los Alpes del Valais o del cantón de Vaud. Helo aquí:

### Danza pelegrina.



Estamos en país conocido: es la escala de do.

En su poema sinfónico, «Catalunya», el

compositor Albéniz se ha servido de una canción popular catalana, la *Filadora*, la hilandera.

*allegretto*

Todavía aquí domina nuestra escala mayor.

En ciertos casos, la misma melodía aparece bajo dos aspectos diferentes, vestida, por decirlo así, de dos tonalidades distintas. Resultan de ello dos tipos esté-

ticos desemejantes, pero que guardan entre sí un parentesco incontestable. Todos los violinistas conocen las *Folies d'Espagne*, de Corelli. Son variaciones, escritas hacia 1700, sobre un viejo tema español.

### Folia.

*Adagio*

El trozo está escrito en nuestra escala de re menor. Y he aquí una canción andaluza que se canta hoy todavía bastante por todas partes en España.

Esta melodía descansa sobre la tonalidad doria. He aquí su letra:

Señor alcalde mayor (bis),  
No prenda usted a los ladrones,  
Porque tiene usted una hija  
Que roba los corazones.

Pero existe un texto mucho más antiguo,

que prueba que en otro tiempo este canto era considerado como un aire religioso:

Pimpinito, pimpinito,  
Me fuí por un caminito,  
Me encontré una mujercita  
Toda vestida de blanco.  
La dije: — Mujer cristiana,  
¿Has visto a Jesús amado?  
— Sí, señor, que yo le he visto.  
Por allá arriba ha pasado  
Con una cruz en los hombros,  
Las cadenas arrastrando.

## Señor alcalde mayor.

*Allegretto*

Ia      IIa

Caminemos, caminemos,  
Caminemos al Calvario,  
Que, para cuando lleguemos,  
Ya le habrán crucificado.

Ambas melodías tienen un origen común; su parentesco es evidente. Pero, gracias a la diversidad de las tonalidades, la impresión producida es otra. Y recuerde-

mos aquí que la palabra *folía* no significa «locura». La folía es una danza religiosa, lenta, pero bien rítmica; en ciertas aldeas españolas se bailan todavía actualmente *folías* en las fiestas de Semana Santa.

La introducción de la *malagueña* está basada sobre el tetracorde dorio.

## La malagueña.

*allegretto*

Segue

En toda España, los afiladores de cuchillos, los amoladores ambulantes, llaman

a los clientes tocando en una flauta de Pan, de cinco tubos, un aire extraño.

*El afilador.*

Las cinco notas de que se compone este aire forman el comienzo de la escala doria.

He aquí un ejemplo de tonalidad mixta.

Es un aire del siglo XVIII, originario de la provincia de Murcia; va acompañado de estas palabras: (Véase la leyenda del grabado.)

*Murciana.**Andantino*

*Bella en tus ojos, niña,  
la luz del cielo.  
Cuando los ciervos se hace  
la noche en ellos.*

*Cuando los abres  
creyendo que amanece  
cantan las aves.*

Aparte de la tonalidad, actúan sobre el carácter de la melodía otros influjos. En primer lugar, el ritmo y la medida. La canción española ofrece riquezas extraordinarias, desde el punto de vista rítmico y métrico. Acentos rítmicos violentos, inesperados; medidas de dos tiempos, de tres, de cuatro, de cinco, y cambios súbitos de medida en una misma canción.

Y es que la música sigue los movimientos de un alma apasionada, violenta, excesiva. Pero se adapta, igualmente, a los movimientos del cuerpo, en la danza y en los trabajos del oficio. Porque hay canciones de la recolección de la aceituna, de la vendimia, de la trilla, los cantos del labrador, del marino. Hay cantos de las ciudades: la malagueña, la granadina, la ronde-

ña, la praviana. Hay cantos de la mañana y de la tarde, cantos de presos, cantos de bautismos, de bodas, de funerales, cantos religiosos para Navidad, para los Santos, para la Virgen María.

Un velo de tristeza cubre la mayor parte de los cantos españoles. Es que el español no es alegre. *Antonio Azorín*, uno de los escritores más finos de la España contemporánea, caracteriza así la tristeza española:

«En todos los pueblos, en todos estos pueblos españoles, tan opacos, tan sedentarios, tan melancólicos, ocurre lo mismo. Se habla de la tristeza española, y se habla con razón. Es preciso vivir en provincias, observar el caso concreto de estas casas, para capacitarse de lo hondo que está en nuestra raza esta melancolía. Bastaría abrir las puertas y dejar entrar el sol, salir, viajar, gritar, chapuzarse en agua fresca, correr, saltar, comer grandes trozos de carne, para que esta tristeza se acabase. Pero esto no lo haremos los españoles...»

En un trabajo sobre la canción española, *Mario Schiff* expresa la misma opinión: «Pesimistas, ardientes, a veces crueles, los españoles desconocen la molicie, las vanas ternuras, la indulgencia escéptica. Toda su existencia aparece en su canción. Y cada uno de ellos, bajo el imperio de la pasión, sabe ser poeta.» Y después: «Los catalanes cultivan la sociedad coral. Pero los andaluces y los castellanos cantan solos, animados por los aplausos de los *aficionados*, o seducidos por la soledad. El artista popular exagera las vocalizaciones y las introducciones, y termina sus largas frases cantando de gola. *Chacón*, el célebre tenor de los cafés de Madrid, cantaba así; cuanto más se sofocaba, más se le admiraba. No es a los virtuosos del *cante flamenco* a los que hay que pedir la *malagueña*. Hay que oírla por la noche, por los caminos, aullada por un arriero, mientras que sus bestias trotan en fila delante de él en una nube de polvo que ilumina la luna. Esta lamentación salvaje, en el silencio, os hace saltar el corazón. Y cae sobre vosotros toda su tristeza, todo su sufrimiento.

El poeta popular español es también de la misma opinión. Escuchad esta *copla*, esta canción popular:

Cayó la flor del almendro,  
Y el viento se la llevó:  
Cayeron mis esperanzas,  
Y nadie las recogió.

Pero la tristeza no es lo único que llena la poesía popular; tiene, además, la sabiduría y la malicia:

Hasta la leña en el monte  
Tiene su separación:  
Una sirve para santos,  
Y otra para hacer carbón.

Y además:

«Gitana, ¿por qué vas presa?»  
«Señor, por causa ninguna:  
He tirado de un ramal  
Y trás de él vino una mula.»

Permitidme, señoras y señores, haceos oír algunas canciones populares procedentes de diversas regiones de España. Mi empresa es arriesgada e ingrata. Arrancados de su suelo natal estos cantos, no pueden dar más que una pálida idea de aquel país luminoso y coloreado en que todo vibra, en que todo es pasión, en que todo es extremado. Nuestra temeridad sólo tiene una excusa: nuestra profunda admiración por la patria de Cervantes y de Velázquez, y nuestro deseo de hacéroslo conocer por medio de su canción.

#### LOS PROBLEMAS DE LA LENGUA A LA LUZ DE UNA TEORÍA NUEVA (1)

por A. Sechehaye.

#### I

La Antigüedad y el Renacimiento no conocieron más que la *gramática*; es decir, el arte de reducir un cierto uso a reglas empíricas. La gramática exige erudición, algo de lógica, algunas veces finura de espíritu, pues sus fines son absolutamente

(1) Véase la *Revue Philosophique* correspondiente al mes de julio de 1917.

prácticos. Si fomenta una corrección convenida en la palabra hablada y en la escrita, no nos enseña nada esencial sobre el fenómeno del lenguaje ni sobre sus leyes naturales.

A principios del siglo XIX, el estudio del sánscrito y de las doctrinas de los antiguos gramáticos indos obligó a los sabios a salir de la acostumbrada senda, mostrándoles un aspecto del problema lingüístico, que, por un milagro de inatención, había pasado hasta entonces inadvertido.

Se vió entonces hasta la evidencia que esta lengua estaba unida por lazos de estrecho parentesco con nuestras lenguas clásicas, el griego y el latín, con los idiomas germánicos y con todo el haz de lenguas que fueron entre sí una familia: la familia indoeuropea. Franz Bopp fué el primero que, en una obra publicada en 1816, estudió esas relaciones con un método exacto y que estableció científicamente el parentesco lingüístico, consecuencia y testimonio de un origen común de todos los pueblos que hablan esos idiomas congéneres.

Tal fué el punto de partida de la lingüística propiamente dicha, de la moderna ciencia del lenguaje. Esta ciencia ha descubierto que las lenguas existen en el tiempo; que tienen un pasado, una historia; que sus formas, sus palabras son como medallas antiguas, cuyo testimonio aporta revelaciones inesperadas. Esta ciencia dispone de un método comparado, que podrá perfeccionarse en adelante, pero que es ya lo bastante riguroso para asegurar excelentes resultados. De golpe, la lingüística se incorporó al gran movimiento de investigaciones, que llevaba con ardor a los espíritus de aquel tiempo hacia las reconstituciones históricas.

Sin embargo, no hay que preguntar a Bopp ni a sus discípulos lo que piensan de la lengua en general, de sus grandes leyes, de sus orígenes. Este objeto, al cual han descubierto propiedades y aspectos inesperados, lo desconocen o lo conocen mal. En el dominio de los hechos particulares, su investigación hace continuamente nuevas conquistas; el campo de la «gramática

comparada», como entonces se decía, se extiende cada día; se aplican sucesivamente sus métodos a las lenguas germánicas, a las lenguas célticas, a las lenguas semíticas, a las turanias, etc. Pero, al teorizar, todos se entregan, casi siempre, a extrañas divagaciones.

Ocurría esto, no lo olvidemos, en pleno período romántico; era el momento en que la gente se apasionaba, con un entusiasmo algo cándido, por todo cuanto se pierde en la noche de los tiempos, y en que la imaginación, por fin libertada, celebraba su libertad nueva por medio de excesos. Nuestros «comparatistas» fueron románticos a su manera, se dejaron hipnotizar por lo que había más oscuro en su ciencia, por los espejismos de un pasado misterioso. Les fué grato representarse en los orígenes una edad de oro, un período de creación en una especie de paraíso gramatical.

En los comienzos, pensaban, había raíces, elementos del futuro organismo lingüístico; estas raíces significativas se congregaron en palabras, en formas de flexión. Fué aquélla una época de perfección, una juventud de la lengua, de la que el sánscrito nos ofrece todavía una lejana imagen. Luego vino —¿por qué?— la caída, la decadencia. Las palabras se gastan con el tiempo, se arrugan, se desfiguran; la lengua se corrompe. Toda clase de errores y de confusiones perturban el buen orden primitivo. Es la edad de la decrepitud.

Es de notar cómo en este pensamiento —del que fué Max Müller el vulgarizador— se mezcla cierto misticismo poético con un gusto acentuado por las analogías sacadas de la historia natural. Augusto Schleicher, gramático que se ocupó también de biología vegetal, ha sostenido esta posición, en la introducción de su obra sobre la *Lengua alemana* (1), la de asimilar hasta en los detalles el nacimiento, perfeccionamiento y decadencia de una lengua a la evolución de un organismo vivo. Quizás vea en el rigor de este paralelismo una garantía segura del carácter científico de sus especulaciones. En realidad, esas teorías, absolu-

(1) *Die deutsche Sprache*, 1860.



tamente fantásticas, no estaban ligadas en modo alguno a los progresos de la gramática comparada. Su fragilidad se revela por su inutilidad. Eran puras superfetaciones que complacían a los espíritus aventureros, pero que estorbaban a la ciencia sin ningún provecho y con peligro de falsearla. Así, estas doctrinas no gozaron de verdadera autoridad, y tenía que llegar el momento en que se sentiría la imperiosa necesidad de reaccionar contra ellas.

Desgraciadamente, la escuela que se encargó de esta labor vió más bien su lado negativo.

Hacia 1875, formóse en Alemania, en Leipzig, en Jena, un grupo de sabios jóvenes de espíritu innovador. Brugman, Delbrück, Leskien, Braune, son, entre ellos, los nombres más conocidos. Anunciaron un programa nuevo. Se llamaron los «Jung Grammatiker», los «jóvenes gramáticos», si se quiere, o los *neo-gramáticos*, como se ha traducido.

Muy sabios, obreros activos del progreso por su laudable deseo de romper con todas las rutinas, proclamaron en punto a teoría un principio absolutamente justo y que habría sido fecundo, si hubieran sabido sacar de él todas sus consecuencias. La lengua, decían, no ha podido ser en sus períodos antiguos de naturaleza esencialmente diferente de lo que la vemos en la actualidad; hay que juzgar, pues, del pasado de acuerdo con el presente, y tratar de comprender lo que se produjo antiguamente por el análisis de lo que hoy ocurre.

Este principio lleva derechamente al estudio directo de los hechos tales como los observamos inmediatamente en la que se habla alrededor nuestro y en la que nosotros mismos hablamos. Pero los neo-gramáticos son los fieles continuadores de Bopp. El gran hecho a que se acogen, es el que se observa comparando las formas más antiguas de un idioma con sus formas más recientes: es la transformación regular de los sonidos. La materia de que están formadas nuestras palabras no es estable, se transforma poco a poco. La *a* del latín *mare* se convirtió en *e* en *mer*, lo mismo que la de *pater* en *père*, y los cambios de

esta clase, sumándose unos a otros, desfiguran insensiblemente las palabras y la lengua hasta el punto de que ya no se las puede reconocer (basta comparar, por ejemplo, el latín *vitellum* y su sucesor francés *veau*).

Como buenos positivistas que eran, los mantenedores de la nueva escuela han creído que este hecho de orden material, y que no resiste a la comprobación empírica, constituía el factor esencial en el progresivo desarrollo de las lenguas.

Verdad es que ellos mismos han corregido esta afirmación demasiado categórica, dando lugar, al lado de las transformaciones fonéticas, a la *analogía*, es decir, a la intervención del espíritu, que puede construir formas inéditas, según ciertos modelos, fuera de la tradición; por ejemplo, cuando un niño francés dice *je suirai* por *je serai*, o *des chevaux* por *des chevauz*, construye una forma analógica. Pero no basta con este correctivo, porque los neo-gramáticos se contentan con oponer así el espíritu a la materia y la materia al espíritu en la evolución del lenguaje; esquematizan su oposición en dos hechos salientes, sin llevar más lejos el análisis y sin preocuparse lo más mínimo de resolver esta antinomia. Ahora bien, esta antinomia es precisamente el gran problema que hemos de encontrar, hasta el fin, en toda nuestra exposición.

Esta escuela lleva lo más lejos posible la desconfianza en lo que se refiere a la especulación teórica; se figura que la observación inteligente basta para dar a conocer una lengua y todas las lenguas, y que las transformaciones que se notan en ellas explican sus estados sucesivos, lo mismo que un hundimiento explica la forma nueva que acaba de tomar una montaña. Olvidando que el propio hundimiento requiere una explicación, declara por boca de H. Paul, su principal teorizante: «la ciencia de la lengua es la historia de la lengua». Y así, el problema esencial, si nos atrevemos a expresarnos de este modo, queda escamoteado.

Afortunadamente, el pensamiento científico no se detuvo de un modo durable en

este positivismo tímido y algo baladí. En ningún momento, la escuela neo-gramática, que, por cierto, impone por el valor científico de sus representantes, ha reinado sin discusión en el dominio de la teoría.

En 1896, el brillante *Ensayo de semántica* de Miguel Bréal era —bajo una forma quizás desconocida, pero, sin duda, por lo mismo, más accesible a la mayoría de los lectores— una viva reivindicación en favor de la interpretación psicológica de todos los accidentes a los cuales está expuesta la lengua.

Desde que Guillermo Wundt publicó sus dos gruesos volúmenes sobre *El Lenguaje* (1), donde utiliza la inmensa aportación de la lingüística moderna como un vasto documento de psicología colectiva, hemos visto a los sabios de allende el Rhin seguir el movimiento marcado por él. El escepticismo positivo se halla vencido desde entonces; dejaron de temerse los espejismos románticos, ya inofensivos, y se cree en la virtud de la psicofisiología moderna para resolver las cuestiones primarias que el lenguaje nos presenta.

De otro lado, una escuela bastante removedora, la del italiano Croce, del alemán Vossler y de algunos más, sacude el polvo de los laboratorios y la ostentación malhumorada de una ciencia demasiado ávida para proclamar los derechos exclusivos del sentimiento y de los criterios estéticos en la interpretación de los hechos lingüísticos. Todo en la lengua, formas, construcciones, sonidos, contribuye a dar al pensamiento individual o colectivo un ropaje apropiado a su carácter particular; la verdadera gramática no es más que una ciencia del estilo desarrollada. La que pretende sistematizar la complejidad viva del uso en pequeñas reglas no es más que una gramática falsa, una ciencia artificial, buena a lo sumo para alumnos de escuela.

En Lovaina, el padre jesuita Van Ginneken publica, en 1904 y 1906, sus *Principios de lingüística psicológica* (2) y cree poder llegar, mediante la observación y la

clasificación de una cantidad de hechos sacados de diversos idiomas, desde la lengua al mecanismo del pensamiento. Establece así todo un análisis ingenioso y original de las modalidades de la vida psíquica, que, a juicio suyo, entran en juego en la génesis y en el ejercicio del lenguaje.

Al mismo tiempo, es decir, en una época absolutamente contemporánea, una escuela francesa, más prudente y probablemente mejor orientada que las otras, procura relacionar la psicología de la lengua con la psicología social: ve en el fenómeno que da lugar a la palabra articulada y organizada una función de la sociedad pensante y actuante, y se inspira para sus teorías en las doctrinas de Dürkheim y de Waxweiler. M. Meillet es su más autorizado representante.

Hay, según se ve, un rasgo común en todos estos esfuerzos recientes: el deseo de relacionar el estudio de la lengua con el del espíritu humano y de hacer entrar así a la lingüística en el vasto conjunto de las ciencias psicológicas.

Hay en ello algo absolutamente justificado. El vasto conjunto de las ciencias humanas forma un todo ordenado, en el cual encuentra cada ciencia su lugar preciso en una conexión natural con todas las ciencias próximas. ¿Qué puede haber, pues, más indicado que buscar en el conjunto de las ciencias psicológicas el lugar que corresponde por derecho a la lingüística? Cualquiera que sea la relación entre el lenguaje y el pensamiento, parece evidente que ninguna otra relación le liga más directamente a ninguna otra cosa.

No cabe duda; pero, si la lingüística es psicológica, ¿debemos de extrañarnos de que en una época en que esta última ciencia ha sido objeto de estudios tan continuados, tan amplios, tan fecundos en resultados, la ciencia teórica del lenguaje no se encuentre constituida a la vez? Y hemos de preguntarnos por qué en el momento en que de todos lados se trata de explicar el fenómeno lingüístico por los principios

(1) *Die Sprache*, Leipzig, 1900.

(2) *Grondbeginnselen der psychologische taalwetenschap*, publicados en *Leuvense Zidragen*, años 6.º

y 7.º Hay traducción francesa: *Principes de Linguistique psychologique*, Paris, Leipzig y Amsterdam, 1907.

de la psicología, nos encontramos con tantas divergencias y tantas incertidumbres sobre la manera con que conviene andar en ello.

¿No será que la ecuación que se establece asimilando el objeto de la lingüística al de la psicología — verdadera en el fondo, todos estamos persuadidos de ello — es quizás menos inmediata, menos sencilla de lo que parece desde un principio?

En una palabra: ¿no será que el objeto de la lingüística no se haya definido hasta ahora suficientemente? ¿Que haya entre la lengua y el pensamiento un factor extraño, que perturba todas las relaciones que se pretende establecer entre estos dos términos, hasta que no se le haya determinado, para colocarle aparte dándole el sitio que le corresponde?

He aquí un nuevo teórico de la lengua, cuyo pensamiento — muy bien informado — maduró, sin embargo, fuera de la gran corriente del pensamiento actual. He aquí una teoría que parece proceder enteramente de la observación obstinada y casi exclusiva de ese elemento extraño de que acabamos de hablar.

El *Curso de lingüística general*, de Fernando Saussure, es quizás el esfuerzo más consciente, el más tenaz que se ha hecho jamás para apoderarse del objeto mismo de la lingüística en su naturaleza específica, entre todos los objetos de ciencia, y para facilitar con ello al estudio del lenguaje una base teórica mejor.

## II

Es muy conocido el rasgo brillante con que Fernando de Saussure inauguró su carrera. En 1878, siendo todavía estudiante, publicó su célebre *Memoria sobre el sistema primitivo de las vocales en las lenguas indoeuropeas* (1).

Los primeros comparatistas, tratando de reconstituir el sistema de los sonidos de

que se servían los antecesores comunes de la familia indoeuropea, estaban lejos de haber encontrado siempre la verdad exacta. El hecho no debe extrañarnos. Por lo que hace especialmente a las vocales, habían estado desdichados. Engañados por el ejemplo del sánscrito, habían creído que el idioma primitivo no poseía más vocal abierta que la *a* entre las dos vocales cerradas *i* y *u* (en francés actual, *ou*). Este error había sido ya corregido; se sabía que el indoeuropeo, semejante en esto al griego y al latín, poseía una escala más rica de vocales, en la cual la *e* y la *o* particularmente representaban un papel importante. Descubrimientos recientes acababan de arrojar una luz muy viva sobre esta cuestión y hacían presentir ciertas reglas de una aplicación bastante extensa, y según las cuales, una misma raíz podía presentar diversos estados vocálicos alternativamente (tipo griego: *léip-ò*, *lé loip-a*, *é lip on*).

Saussure, en su *Memoria*, daba plena luz a esta cuestión y descubría de golpe la verdad, que sin él hubiera quizás la ciencia gastado 10 años en discernir palmo a palmo. Él demostraba la existencia en indoeuropeo de una cierta vocal breve, cuyo timbre no puede conocerse con seguridad, pero distante de todas las otras, y que hasta entonces nadie había sabido reconocer. Semejante a Herschel descubriendo el planeta Urano y estableciendo con ello el equilibrio del sistema solar, Saussure, haciendo que intervenga esta nueva vocal y sus combinaciones con los otros sonidos de la lengua, mostraba que todo el sistema vocálico del indoeuropeo estaba ordenado según algunos principios fonéticos y gramaticales relativamente simples y de una aplicación rigurosa. Todas las fuerzas reconstituídas, hasta las más incongruentes y las más rebeldes, obedecían a la teoría nueva.

El genio del joven maestro manifestábase en esta necesidad imperiosa de sistematización lúcida, auxiliada por un dominio incomparable en el arte de arrancar a los hechos más complejos el secreto de las verdades generales.

(1) Sobre la vida y la obra de F. de Saussure puede consultarse la noticia que le consagró M. Meillet en el *Boletín de la Sociedad Lingüística de París*, volumen XVIII, núm. 61. Ver en el número de enero de esta Revista un análisis detallado del *Curso de Lingüística*, debido a la pluma de M. Bourdon.

Es este el rasgo característico de su espíritu, y se le encontrará en toda su producción ulterior. Puede también asegurarse que si ésta fué demasiado limitada, es porque el sabio se encontró hasta cierto punto paralizado por la necesidad de obtener en todo conclusiones esenciales. Sin embargo, al lado de la Gramática histórica existe un campo en que él pudo entregarse libremente a la investigación apasionada de una solución que resuelve todo un vasto problema. Saussure no era hombre que se contentase en materia de lengua con la ciencia de los hechos. Detrás del problema histórico, su espíritu enciclopédico, abierto a todas las curiosidades, verdaderamente humano, discernía el problema filosófico, el del lenguaje en general, de su naturaleza, de sus causas profundas, de su vida. Y esta cuestión, que debía ejercer en su espíritu sutil y atrevido una atracción, tanto más fuerte cuanto más oscura le parecía, fué desde el principio y durante toda su vida objeto de sus meditaciones.

De seguro que no se detuvo mucho tiempo en las doctrinas profesadas por la escuela vieja en materia de teoría lingüística. Desde que pensó por sí mismo, juzgó y condenó las doctrinas románticas de un Schleicher o de un Max Müller.

Tampoco se detuvo mucho más en las ideas que pensadores de mayor autoridad —un Humboldt, un Steinthal—habían profesado en materia de lengua. Humboldt, por ejemplo, desafiando a la gramática antigua, proclamó en un célebre aforismo que el lenguaje no es una obra, un «*ergon*», una cosa constituida, sino una energía, una «*energeia*», una función, algo viviente. Pero esto es verdadero o falso, según lo que se tenga presente. Desde el principio, indudablemente, Saussure se persuadió de que la verdadera prudencia, cuando se trata de lingüística general, consiste en convencerse de que el problema no es simple, que el lenguaje es un fenómeno complejo que reúne en sí aspectos heterogéneos, algunas veces antinómicos y contradictorios. No se trata de un problema, sino de un conglomerado de problemas que hace falta de antemano deslindar y clasi-

ficar. Así, pues, cuando se trata de establecer las bases de la lingüística, no hay que contentarse con un solo punto de vista, por interesante que pueda ser.

Encontrándose en Leipzig, en el momento mismo en que la escuela nueva se levantaba contra la vieja y proclamaba sus principios con ardor juvenil, Saussure no se dejó invadir por el entusiasmo ambiente, se mantuvo en reserva, un poco escéptico. En aquella época, un libro había ejercido ya sin duda un profundo influjo en su pensamiento y le había orientado en la buena dirección: hablamos de la obra del sanscritista americano Whitney, *La vida del lenguaje* (publicada en 1875). Debemos decir de ella algunas palabras.

Como los neogramáticos, Whitney, su contemporáneo, pretende romper definitivamente con las concepciones que hacen de la lengua una especie de ser místico. Desde el dominio de la ficción poética quiere traernos al terreno de la observación y de la historia. Pero lo hace de una manera más completa que la escuela de los neogramáticos. Insiste ésta demasiado sobre las transformaciones regulares de los sonidos, que parecen, de siglo en siglo, ir dando nueva forma al material fónico del lenguaje, como en virtud de una necesidad interna y de un *processus* automático. Suponiendo que esa necesidad interna es el gran factor de la evolución, atribuye aún a la lengua una especie de vida propia y, con ello, le conserva algo de inexplicable, de irreductible a las leyes generales de la historia.

Whitney, por el contrario, declara abiertamente que todo en el lenguaje debe emanar indefectiblemente de la voluntad humana. El hombre quiere comunicar su pensamiento. Su esfuerzo en este sentido le llevó, naturalmente, a crear signos, un conjunto de procedimientos convencionales, una lengua. Esto se hizo por tanteos, sin deliberación, sin método fijo, sino mediante un concurso de voluntades individuales, aportando algo cada una, a su vez, a la creación colectiva. Negar que la lengua es obra de todos es pretender que el hormiguero crece por sí solo o por otra

cosa que no sea la suma de los esfuerzos de una cantidad de hormiguitas. Cuando se bautiza a un niño, sabemos que una persona propone que se le llame Enrique, Santiago o César, y que otras dan su consentimiento. Pero si buscamos por qué llamamos hoy día a un gato *gato*, y a un caballo *caballo*, o a un soldado francés un *poilu*, en lugar de darles otros nombres, será siempre en último análisis por efecto de una cierta suma de iniciativas y de consentimientos libres, aunque motivados, como habrá que explicar.

(Concluirá.)

---

## INSTITUCION

---

EN EL CINCUENTENARIO DE LA INSTITUCIÓN

### EL FOLLETO CONMEMORATIVO

---

Al querer memorar por escrito el cincuentenario de la Institución Libre de Enseñanza era absolutamente obligado acudir a las ideas y a las palabras mismas de su fundador, D. Francisco Giner de los Ríos. Por eso el contenido de estas páginas se compone principalmente de unos breves fragmentos escogidos entre los más sustanciales y característicos de lo que aquél escribiera en diferentes épocas acerca de su obra.

Nada ha parecido más conforme con el propósito que esta nueva y sencilla consagración al hombre que ideó, que inició y que alimentó con su esfuerzo personal durante 40 años, día por día, esta pobre escuela, cuyo único imperio ha sido y continuará siendo el espíritu.

Así se hallará, en primer término, un precioso autógrafo de Giner. Precioso, porque contiene el bosquejo inicial, aunque ya claro y precisamente delineado, de lo que él imaginaba que debiera ser la Institución Libre. En una simple hoja de papel, cortesía, tal vez, de una carta, y por ambos lados, traza rápidamente, de primera intención, como si hubiera de ser sólo para sí mismo—según puede observarse por el

estilo, las enmiendas y hasta la última «Base dudosa»—una perfecta estructuración, sin embargo, que, por fuerza, había de tener muy meditada. Es precioso, igualmente, porque prueba en forma documental lo que, tratándose de una empresa colectiva, pudiera ofrecer dudas, a saber: que D. Francisco Giner no sólo fué el alma de la Institución desde que ésta comenzó sus funciones, sino que él fué también, no ya únicamente quien la imaginó, sino quien la formuló desde el primer instante en todos sus pormenores. Los estatutos de la Institución, calcados sobre las bases que en el autógrafo aparecen, lo demuestran con toda evidencia.

Cuando el epistolario de Giner se publique, podrá verse cómo, desde los primeros días de su prisión en el castillo de Santa Catalina, en Cádiz, en la primavera y verano de 1875, empezaron a germinar en su mente los primeros lineamientos del proyecto, que aparece ya perfectamente construido en el autógrafo. Debió escribirse éste en los meses que trascurrieron desde su libertad hasta el 31 de mayo de 1876, en que, en la primera Junta de la Sociedad, se aprobaron sus estatutos. El autógrafo ha aparecido entre los papeles de uno de los más íntimos amigos y compañeros de Giner desde la cátedra de don Julián Sanz del Río, D. Juan Uña, colaborador con aquél y con Salmerón, Chao y Fernando González en los proyectos de enseñanza de la República, profesor en la Institución desde la primera hora, y al cual, sin duda, lo comunicara Giner en forma tan sencilla y familiar, solicitando su consejo, como era en él habitual con las personas que estimaba y quería, en cuanto, grande o pequeño, meditaba, ya como pura idea, ya con proyecciones a la vida práctica. Y es precioso, finalmente, como punto de partida de un movimiento que, cualquiera que sea la posición espiritual que frente a él se adopte, amigos o adversarios, habrá que reconocer, al menos, que sería difícil prescindir de su actuación, ya que se prescindiese de su influjo benéfico al trazar la historia de la educación nacional contemporánea.

El número II es una brevísima nota totalmente objetiva sobre el origen y carácter de la Institución, en espera del libro —y por no desflorarlo— que sobre este mismo asunto se prepara y habrá de aparecer más adelante. Redactada fué también por Giner para otros fines, y aunque su propia justificación está en el servicio que pueda prestar andando el tiempo, no es aventurado suponerla conveniente hoy mismo, quién sabe si ya necesaria, al menos para todos aquellos que no hayan cumplido todavía su propio cincuentenario.

Los números del III al VII contienen aquellos fragmentos de escritos de Giner sobre la Institución, y de los que se habló al comienzo de estas líneas. El III y el IV, que pertenecen a los primeros años de la fundación, época de heroica juventud y de aventuras, hablan, sobre todo, de los ensayos prácticos y de los ideales educadores, que en el seno de la Institución se iban fraguando.

También en el número V se construyen ideales, pero son relativos a la conducta de la Institución en la política de la enseñanza. Las luchas que contra ella se iniciaron, como era natural, desde su nacimiento, habíanse condensado intensamente a los 15 años de vida; es decir, cuando comenzó a notarse el influjo espiritual de su ejemplo y doctrinas en los organismos oficiales docentes. D. Francisco se preocupó entonces, sobre todo, de dar fórmulas de paz y concordia al criterio que en este punto había seguido la Institución desde su origen, y al cual debía permanecer siempre adicta. El último pasaje de este número, perteneciente a una circular dirigida a los socios, resume el influjo que las ideas de la Institución iban logrando.

El número VI fué escrito por Giner en sus últimos días y hubo de dejarlo inédito. Fácilmente se ve que no está redactado. Son notas de atención, observaciones, puntos de vista para componer el prólogo de una colección de artículos que tenía ofrecida. El tema central era, como él mismo dice, «El recogimiento para ver cómo va nuestra obra». Un áspero y severo examen de conciencia, acompañado, a

lo que se infiere de otros fragmentos inéditos, que no se publican ahora, por estas dos notas: la serena complacencia del hombre que a los 40 años de labor ve asegurado el influjo y el fruto social de su obra, que es lo más importante en una escuela, y la amargura por las pasiones desencadenadas contra aquélla, y frente a las cuales acentúa, como nunca, sus declaraciones de paz y concordia. Los cuatro números, como se ve, constituyen en realidad distintas fases o momentos de un mismo proceso.

El número VII no es ya un fragmento, sino un breve ensayo completo, y tal como D. Francisco lo escribiera, sobre aquel punto que ha sido y es objeto principal de los temores, de los recelos, de los odios y de las iras contra la Institución Libre: el de la enseñanza y educación religiosas. Por ello precisamente se ha creído de absoluta necesidad el incluirlo.

Y por último, el número VIII está formado también por fragmentos de aquellos principios y orientaciones, conforme a los cuales la Institución desearía poder realizar su acción educadora. No pertenecen sólo a D. Francisco, han sido elaborados colectivamente, y mientras vivió, como él siempre amaba, en el choque de las ideas libres y en la comunión espiritual de la Junta de profesores, y redactados por uno de ellos, discípulo ferviente del maestro y colaborador en su obra desde que ella naciera.

## “ESTE ES UN LIBRO DE PAZ”

por *Rodolfo Llopis*,

Profesor en la Escuela Normal de Cuenca.

«...y a todos los amigos desconocidos que andan solitarios por ciudades y aldeas, a quienes, sin aulas ni lecciones, arribó la «inteligencia amorosa» por algunos de los senderos divinos, que son infinitos.»

El 29 de octubre, la Institución Libre de Enseñanza ha celebrado su cincuentenario. ¡Cincuenta años ya de existencia!... Todos los periódicos de Madrid y provincias

que son capaces de sentir las inquietudes del espíritu, dedicaron en ese día a la Institución el homenaje que le debe el país. Y procuraron decir al gran público lo que la Institución es, lo que significa en la vida de España, la influencia que ha ejercido y ejerce en la nación... Y, sobre todo, hicieron presente que la Institución vino al mundo por la rebeldía de unos cuantos cátedráticos que no quisieron humillar su dignidad de hombres ante las pretensiones de un Ministro reaccionario, decidido a coartar la sagrada libertad de la cátedra.

Aquella rebeldía acarreó, naturalmente, destituciones, destierros, días de cárcel... Mas ¡qué importa! Cuanto mayor era la arbitrariedad y la injusticia ministerial, más firme se manifestaba la conciencia liberal de aquellos hombres superiores.

Y en aquellas horas trágicas de la existencia nacional fué cuando D. Francisco Giner de los Ríos, arrancado brutalmente de su cama, enfermo, y encerrado en el fuerte de Santa Catalina, debió ver, con claridad de vidente, el verdadero problema político de España. España necesitaba una revolución. Una profunda revolución moral que sacudiera la modorra de los espíritus. Y esa revolución sólo puede hacerla la escuela. Por eso D. Francisco vió que, en España, el problema político es, esencialmente, problema de educación.

Y allí, en los días de injusto encierro, D. Francisco, «tan desesperado del presente como seguro del porvenir», planea las bases de la Institución Libre de Enseñanza. En la cárcel, a donde se le lleva con ánimo de humillarle y de acallar su voz, D. Francisco sueña en la liberación espiritual de España...

\*  
\*\*

La Institución ha publicado un interesante folleto con unas profundas palabras

---

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

preliminares del Sr. Cossío y unos fragmentos de discursos y artículos de don Francisco, en los que palpita el espíritu de aquella Casa.

En ese día, y con ese motivo, por la Institución desfilaron los hombres de Madrid que en el mundo de las Ciencias, de las Letras, del Arte y de la Política supieron introducir en ellas aquella emoción humana y aquella rebeldía espiritual que caracterizan la obra de D. Francisco. La presencia de esos hombres en aquella Casa era un acto de gratitud a la Institución por lo mucho que le deben sus espíritus.

Por la noche, los profesores y los alumnos quedaron solos para celebrar en la intimidad el cincuentenario. Y cuando recorrieron el jardín, y atravesaron las salas, y se instalaron en el salón, y el Sr. Cossío, su filial discípulo y colaborador, recordara la obra realizada y la que hay que realizar todavía, y evocase la noble figura de don Francisco, el recuerdo sería tan vivo y la emoción tan intensa, que los recuerdos de que está tan impregnada aquella Casa tomarían fuerza y vigor, y todos sentirían junto a ellos mismos la figura menuda de D. Francisco, su ascética barba blanca, sus grandes ojos azules... Era el propio D. Francisco, que, una vez más, presidía los trabajos de sus discípulos. Era don Francisco, que también hoy, como hace 50 años, «tan desesperado del presente como seguro del porvenir», venía a pedirles que continuasen el libro que él no pudo escribir porque la muerte se lo impidió. Es el libro cuyos materiales tenía ya recogidos, y en cuya carpeta escribió con pulso firme: «Este es un libro de paz».

¡Un libro de paz...! Su propia obra. Porque toda su enorme labor puede considerarse como un profundo libro humano, donde toda inquietud tenía su capítulo. Y de la obra de D. Francisco sí que puede decirse con toda justicia: ¡Este es un libro de paz...!»

\*  
\*\*

La Institución ha crecido. La Institución ha trascendido a todo el país y, al cabo de 50 años de existencia, difícilmente podrá

encontrarse ninguna labor realizada seriamente en España sin que en ella se vean las trazas de su influencia.

La Institución ha producido una intensa renovación espiritual en todos los órdenes de la vida nacional. Y el día que pueda hacerse el inventario de lo que a ella debe el país, se asombrarán los españoles al ver que a D. Francisco y a la Institución acudieron en busca de consejo y orientación, desde el modesto maestro rural que quería solucionar un pequeño problema pedagógico, hasta el político encumbrado que tenía que resolver una grave cuestión de Estado. Y D. Francisco y la Institución, con aquella generosidad y aquella pasión renacentista que ha sido siempre su característica, prodigaron los consejos y advertencias, y sembraron ideas, que no cayeron jamás en el vacío.

Precisamente por eso, porque su influencia ha sido siempre eficaz, han tenido que sufrir los más groseros ataques. Mientras existieron las Cortes, no pasaba una sola legislatura sin que se levantara un diputado, más o menos desconocido, a lanzar el inevitable discurso contra la Institución. Y en la Prensa reaccionaria, constantemente, con estudiada intermitencia, van apareciendo artículos inelegantes contra la obra de la Institución.

Y los que vivimos en provincias hemos podido comprobar hasta qué punto se ha cultivado esa fobia por toda España. Apenas llega un profesor o un maestro liberal, con ideas claras acerca de los problemas vitales y con suficiente decisión espiritual para no humillar su conciencia de hombre ni dejar que se ofenda lo que pueda haber de humano en los demás, en seguida surge el anatema: «Ese es de la Institución...» Y, generalmente, ese maestro o ese profesor no ha pasado por la Institución, ni ha tenido relación con sus hombres. Pero como en el ambiente español flota la influencia «institucionista», no tiene nada de particular que hasta él «arribara la inteligencia amorosa» por alguno de los senderos divinos, que son infinitos. Lo cierto es que aceptan el anatema y hasta lo aceptan con orgullo. Por eso, de

las palabras que el Sr. Cossío ha puesto como introducción al folleto que acaban de publicar, yo quiero retener con emoción el recuerdo que tiene para «todos los amigos desconocidos que andan solitarios por ciudades y aldeas». Tiene razón el Sr. Cossío: son muchos los amigos desconocidos que tiene la Institución. La Institución no sabe, no sabrá jamás, la cantidad de amigos que, perdidos por las ciudades y aldeas españolas, en lucha constante con un medio hostil, defienden con ardor filial la obra del aquel santo laico que se llamó D. Francisco Giner de los Ríos...

(*La Lucha*, de Cuenca, 11-XI 26.)

---

#### LIBROS RECIBIDOS

Dantín Cereceda (D. Juan).—*Ensayo de un catálogo metódico de las plantas fanerógamas dañinas o nocivas a los cultivos en España*.—Madrid, J. Cosano.—Don. del Ministerio de Fomento.

Alvarado (D. Salustio).—*Constitución morfológica y filogenia del cálculo de las «Dipsacaceas»*.—Madrid, 1925.—Donativo de la Junta para Ampliación de Estudios.

Caballero y Bellido (D. Ernesto).—*Técnica de las preparaciones microscópicas sistemáticas*.—Madrid, 1925.—Donativo de id.

Collado Aguirre (D. Carlos).—*Sobre el origen y evolución de las miofibrillas*.—Madrid, 1925.—Don. de id.

Jiménez Asúa (D. Felipe) y Costero (D. Isaac).—*Sobre la reabsorción de la cola durante la metamorfosis de los anfibios*.—Don. de id.

Río-Hortega (P. del).—*Manera sencilla de teñir epiteliofibrillas y ciertos retículos protoplásmicos de difícil demostración*.—Don. de id.