

BOLETÍN

DE LA

INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

TOMO XLVIII

1924

MADRID

INSTITUCIÓN, PASEO DEL OBELISCO, 14

1924

BOLETIN

INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA

MADRID.—IMPRESA DE JULIO COSANO, TORIJA, 5.—Teléfono M-316.

TOMO XLVIII

MADRID
INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA



BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

TOMO XLVIII.—1924

INDICE POR MATERIAS

PEDAGOGIA

- La doctrina de la «Nueva Educación», por *J. Vidal*, p. 1.
- J. J. Rousseau y la concepción funcional de la infancia, por *M. Ed. Claparède*, páginas 7 y 42.
- En la Casa-Escuela Concepción Arenal, por *Doña Alicia Pestana*, p. 14.
- Revista de revistas, p. 15, 56, 91, 120, 150, 178, 248 y 341.
- La futura ley de Instrucción pública, por *D. Francisco Giner*, p. 33.
- Programa y método de las escuelas medias de Saarbruch, p. 50 y 75.
- Contra el texto único, por *D. Gabriel Alomar*, p. 54.
- La Facultad de Educación en la Universidad de la Habana, por el *Dr. D. M. Aguayo*, p. 65 y 104.
- La reforma de la enseñanza, por *J. Hadamard*, p. 81 y 99.
- La vuelta del latín, por *Ramiro de Maeztu*, p. 88.
- La nueva educación, por *E. Cousinet*, p. 97.
- La reforma de la segunda enseñanza en España, p. 108.
- La educación en Francia, por *Eduardo Herriot*, p. 129, 257 y 289.
- El movimiento de los «Compañeros», por *don D. Barnés*, p. 138.
- La reforma de nuestra segunda enseñanza, por *D. Rubén Landa*, p. 143.
- El V Congreso internacional de segunda enseñanza, por *M. A. Favières*, p. 146.
- La escuela única del trabajo en la Rusia soviética, por *M. A. Sluys*, p. 161 y 193.
- Las ideas pedagógicas de Durkheim, por *D. Luciano Acevedo*, p. 170 y 193.
- Notas para la historia de pedagogía española, por *D. Domingo Barnés*, p. 175, 245, 305, 339 y 374.
- Un pedagogo español: Narganes de Posada, por *D. Antonio Gil y Muñiz*, p. 202 y 240.
- Escuelas públicas socializadoras, por *D. Lorenzo Luzuriaga*, p. 211.
- La reforma general de la enseñanza pública en Italia, por *J. Langlais*, p. 225.
- La reforma de la enseñanza, por *D. Luis de Zulueta*, p. 233.
- Memoria sobre el Congreso de Psicología reunido en Leipzig en abril de 1923, por *Carlos Jesinghaus*, p. 264 y 298.
- Bajo el gobierno laborista. La Universidad y la organización obrera, por *Julián Besteiro*, p. 272.
- Los derechos y la personalidad del niño, según A. Patri, por *Rodolfo Llopis*, p. 274 y 301.
- G. Stanley Hall, por *A. M. Aguayo*, p. 296.
- El significado de la educación, por *N. Murray Butler*, p. 321.
- Mi credo pedagógico, por *John Dewey*, página 330.
- La enseñanza de la literatura, por *D. Eduardo Gómez de Baquero*, p. 331.
- El método de proyectos, por *A. M. Aguayo*, p. 353.
- Las bases médico-sociales de la orientación profesional, por *Renato Laufer*, p. 360.
- La situación económica y profesional de los maestros: I. En Bulgaria, por *T. Valkof*, p. 366.—II. En Bélgica, por *Mauricio Van Aelst*, p. 368.—En el Japón, p. 370.—IV. En

Lituania, por *P. Kalauskas (Rokiskis)*, página 372.

ENCICLOPEDIA

La vida literaria en 1923, por *E. Díez-Cane-do*, p. 18.

La «Sociedad humanitaria» de Italia, p. 122.

La constitución alemana, por *D. Adolfo Posada*, p. 152, 179 y 221.

Moratin. Su vida y sus obras, por *D. Federico Ruiz Morcuende*, p. 250, 279 y 313.

Sobre la decadencia española, por *D. Pedro Sáinz y Rodríguez*, p. 344 y 379.

INSTITUCIÓN

D. Hermenegildo Giner de los Ríos, por *don Fernando Sáinz*, p. 22.

Programa de la Institución Libre de Enseñanza, p. 25.

Libros recibidos, p. 32, 63, 96, 128, 160, 191, 224, 256, 288, 320 y 352.

Un aniversario. El espíritu de Giner, por *D. Luis de Zulueta*, p. 59.

Nota sobre D. Francisco Giner, por *D. Salvador de Madariaga*, p. 61.

De la vida que pasa: Los espontáneos, la enseñanza y D. Francisco Giner, por *D. Santiago Vinardell*, p. 94.

Corporación de Antiguos Alumnos, p. 96.

Cosas de la escuela. Conmemorando a don Francisco, por *D. Alfredo Jara Urbano*, página 126.

Otro año más y D. Francisco Giner todavía vive, por *D. Manuel Moro*, p. 128.

D. Francisco Giner de los Ríos, por *D. J. Vicente Viqueira*, p. 158 y 185.

Acta de la Junta general ordinaria de señores Accionistas celebrada el día 21 de mayo de 1923, p. 185.

Nota leída en la Junta general de señores Accionistas celebrada el 28 de mayo de 1924, p. 186.

Elegía a la muerte de un hombre (1915-1924): Francisco Giner, por *D. Juan Ramón Jiménez*, p. 224.

Aniversario de un gran español. D. Francisco Giner de los Ríos, por *El Liberal*, página 255.

D. Francisco Giner, por *D. F. de los Ríos*, página 287.

Una carta de F. Giner, por *Azorín*, p. 320.

La Universidad española, por *La Vanguardia*, p. 351.

El libro de D. F. Giner «Pedagogía Universitaria», por *A. S.*, p. 384.

INDICE ALFABETICO



- Acevedo* (D. Luciano).—Las ideas pedagógicas de Durkheim, p. 170 y 193.
- Acta* de la Junta general ordinaria de señores Accionistas, celebrada el día 21 de mayo de 1923, p. 185.
- Aguayo* (Dr. A. M.).—La Facultad de Educación en la Universidad de la Habana, páginas 65 y 104.
- Idem.*—G. Stanley Hall, p. 296.
- Idem.*—El método de proyectos, p. 353.
- Alomar* (D. Gabriel).—Contra el texto único, página 54.
- Azorín.*—Una carta de F. Giner, p. 320.
- Barnés* (D. Domingo).—El movimiento de los «Compañeros», p. 138.
- Idem.*—Notas para la historia de la pedagogía española, p. 175, 245, 305, 339 y 374.
- Idem.*—Revista de revistas, p. 15, 56, 91, 120, 150, 178, 248 y 341.
- Besteiro* (Julián).—Bajo el gobierno laborista. La Universidad y la organización obrera, página 272.
- Butler* (N. Murray).—El significado de la educación, p. 321.
- Claparède* (M. Ed.).—J. J. Rousseau y la concepción funcional de la infancia, páginas 7 y 45.
- Corporación* de Antiguos Alumnos, p. 96.
- Cosso* (M. B.).—Enmiendas al Dictamen del Consejo de Instrucción Pública, p. 108.
- Cousinet* (E.).—La nueva educación, p. 97.
- Dewey* (John).—Mi credo pedagógico, página 330.
- Díez-Canedo* (E.).—La vida literaria en 1923, página 18.
- El Liberal.*—Aniversario de un gran español: D. Francisco Giner de los Ríos, p. 255.
- Favières* (M. A.).—El V Congreso internacional de segunda enseñanza, p. 146.
- Gil y Muñoz* (D. Antonio).—Un pedagogo español: Narganes de Posada, p. 202 y 240.
- Giner* (D. Francisco).—La futura ley de Instrucción pública, p. 33.
- Gómez de Baquero* (D. Eduardo).—La enseñanza de la literatura, p. 331.
- Hadamard* (J.).—La reforma de la enseñanza, p. 81 y 99.
- Herriot* (Eduardo).—La educación en Francia, páginas 129, 257 y 289.
- Jara Urbano* (Alfredo).—Cosas de la escuela. Conmemorando a D. Francisco, p. 126.
- Jesinghaus* (Carlos).—Memoria sobre el Congreso de Psicología reunido en Leipzig en abril de 1923, p. 264 y 298.
- Jiménez* (Juan Ramón).—Elegía a la muerte de un hombre (1915-1924): Francisco Giner, página 224.
- Kalauskas* (P.) (Rokiskis).—La situación de los maestros en Lituania, p. 372.
- Landa* (Rubén).—La reforma de nuestra segunda enseñanza, p. 143.
- Langlais* (J.).—La reforma general de la enseñanza pública en Italia, p. 225.
- La reforma* de la segunda enseñanza en España. Dictamen del Consejo de Instrucción pública. Enmiendas del Consejero D. M. B. Cossío, p. 108.
- La «Sociedad humanitaria»*, de Italia, p. 122.
- La situación* de los maestros en el Japón, página 370.
- Laufer* (Renato).—Las bases médico-sociales de la orientación profesional, p. 350.
- La Vanguardia.*—La Universidad española, página 351.
- Libros recibidos*, p. 32, 63, 96, 128, 160, 191, 224, 256, 288, 320, 352 y 384.
- Luzuriaga* (D. Lorenzo).—Escuelas públicas socializadoras, p. 211.
- Llopis* (Rodolfo).—Los derechos y la personalidad del niño, según A. Patri, p. 274 y 301.
- Madariaga* (Salvador de).—Nota sobre don Francisco Giner, p. 61.
- Maeztu* (Ramiro de).—La vuelta del latín, página 88.
- Moro* (Manuel).—Un año más y D. Francisco Giner todavía vive, p. 128.
- Nota leída* en la Junta general de Sres. Accionistas celebrada el 28 de mayo de 1924, página 186.
- Pestana* (Alicia).—En la Casa-Escuela Concepción Arenal, p. 14.
- Posada* (D. Adolfo).—La Constitución alemana, p. 152, 179 y 221.
- Programa* de la Institución Libre de Enseñanza, p. 25.
- Programa y método* de las escuelas medias de Saarbruck, p. 50 y 75.
- Revista de revistas*, p. 15, 56, 91, 120, 150, 178, 248 y 341.
- Ríos* (Fernando de los).—D. Francisco Giner, página 287.

- Ruiz Morcuende* (D. Federico).—Moratín. Su vida y sus obras, p. 250, 279 y 315.
- S. (A.)*—El libro de D. F. Giner «Pedagogía Universitaria», p. 384.
- Sáinz* (D. Fernando).—D. Hermenegildo Giner de los Ríos, p. 22.
- Sáinz y Rodríguez* (D. Pedro).—Sobre la decadencia española, p. 344 y 379.
- Sluys* (M. A.).—La escuela única del trabajo en la Rusia soviética, p. 161 y 195.
- Valkof* (T.).—La situación económica y profesional de los maestros en Bulgaria, p. 366.
- Van Aelst* (Mauricio).—La situación de los maestros en Bélgica, p. 368.
- Vidal* (J.).—La doctrina de «La Nueva Educación», p. 1.
- Vinardell* (D. Santiago).—De la vida que pasa: Los espontáneos, la enseñanza y don Francisco Giner, p. 94.
- Viqueira* (D. J. Vicente).—D. Francisco Giner de los Ríos, p. 158 y 183.
- Zulueta* (D. Luis de).—Un aniversario: El espíritu de Giner, p. 59.



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

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

AÑO XLVIII.

MADRID, 31 DE ENERO DE 1924.

NUM. 766.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

La doctrina de «La Nueva Educación», por *J. Vidal*, pág. 1.—*J. J. Rousseau* y la concepción funcional de la infancia, por *M. Ed. Claparède*, página 7.—En la Casa-Escuela Concepción Arenal, por *D.ª Alicia Pestana*, pág. 14.—Revista de Revistas: Francia: «*Revue Pédagogique*», por *D. D. Barnés*, pág. 15.

ENCICLOPEDIA

La vida literaria en 1923, por *E. Díez-Canedo*, página 18.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Don Hermenegildo Giner de los Ríos: Honremos la memoria de los grandes hombres, por *D. Fernando Sáinz*, pág. 22.—Programa de la INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA, pág. 25.—Libros recibidos, pág. 32.

PEDAGOGÍA

LA DOCTRINA DE «LA NUEVA EDUCACION»

por *J. Vidal*.

Hace precisamente un año y medio, dos educadores franceses, la Sra. Guéritte y Roger Cousinet, fundaron una sociedad pedagógica: *La Nouvelle Education*, cuyo principio es el «respeto a la actividad libre y espontánea de los niños»; los medios: agrupar a los educadores que aceptan este principio y dar a conocer sus experiencias; el objeto final: trabajar en el advenimiento y el mejoramiento de la ciencia pedagógica.

La asociación nueva, semejante a grupos creados anteriormente en el extranjero, por ejemplo, a los *New Ideals in Edu-*

cation, de Inglaterra, lanzó un llamamiento en la Prensa pedagógica y recibió muchas adhesiones. Ya tenía un centenar de ellas cuando celebró en Versalles, en junio de 1922, su primer Congreso.

De las experiencias hechas, comenzadas o simplemente proyectadas, se desprende ya una doctrina bastante coherente para resistir al análisis crítico. Veamos cuál sea ésta y procuremos destacar su valor práctico.

I

En cuanto a la *doctrina*, la expondremos, sobre todo, según la conferencia que dió M. Cousinet, el 8 de marzo último, en la Facultad de Letras de Lyon, bajo los auspicios del Instituto pedagógico que dirige M. Ch. Chabot.

En todo tiempo, dice M. Cousinet, la palabra *educación* ha significado: la comunicación de un espíritu a otros espíritus de una cierta cultura, tesoro de la civilización en cierta época de la historia, cultura que estos jóvenes espíritus no poseen. El educador es el trasmisor del tesoro y la educación del niño no se hace sino para facilitar la del adolescente y la del adulto. De aquí la forma secular de la enseñanza: el profesor que habla de pie delante de los jóvenes que escuchan y que consignan sus palabras, puesto que tendrán que reproducir, mediante la recitación, sobre todo, lo que han retenido. Tal forma de enseñanza es legítima si se admite que el educador lleva la antorcha de la cultura y que su deber es transmitirla a la generación siguiente.

Esta concepción tradicional no pueden admitirla los miembros de la «Nueva Educación». Supone, en efecto:

Que el espíritu del niño está vacío.

Que el espíritu del discípulo está hecho y funciona de la misma manera que el del educador. Ahora, después del libro de Stanley Hall, *El contenido del espíritu de los niños a su entrada en la escuela*, que apareció en 1882, hasta nuestros días, la pedagogía experimental ha demostrado:

De una manera definitiva: que el espíritu del niño está lleno de un mundo de representaciones y que es imposible educarlos sin tenerlo en cuenta.

De manera menos segura, pero «satisfactoriamente»: que el espíritu del niño funciona de manera diferente del espíritu del adulto.

¿Qué es el espíritu del niño? Este es un problema al cual 40 años de investigaciones no han bastado para encontrar todas sus soluciones... Puede, sin embargo, afirmarse que, *en el centro del espíritu del niño, está la necesidad, el instinto de hacer y de crear*. Pero esta necesidad no está en nuestros días sino rara vez satisfecha. Las primeras aspiraciones para satisfacerla se han traducido, en la práctica, por el sistema montessoriano, para las clases maternas, y por el sistema Decroly, para las clases elementales.

La doctrina del grupo la «Nueva Educación» es una experiencia nueva de esa ley que algunos elevan a la categoría de un principio: *el niño es su propio educador*. Parte de este postulado: los niños son susceptibles de actuar libremente de manera útil para ellos, entendiéndose que la libertad del niño es el poder de hacer todo lo que no compromete el desenvolvimiento del joven ser. Llega a estos dos principios:

La libertad del trabajo.

La sustitución del trabajo individual por el trabajo colectivo.

Por la libertad del trabajo es preciso comprender: nada de programas previstos por anticipado e impuestos, para no constreñir al sujeto a adquirir conocimientos que no sienta la necesidad de poseer; se coloca en manos del niño los materiales

brutos de la educación (objetos, grabados), en lugar de comunicárselos todos clasificados, ordenados y examinados, de suerte que los alumnos reconstituyan los elementos y que el maestro no tenga que proponerle materiales cada vez más complicados.

Por el trabajo colectivo es preciso entender que los niños, agrupados *libremente* por afinidades de secciones de seis a 10 alumnos como máximo, estudien, investiguen, sin el maestro, ante la pizarra o alrededor de una mesa común.

Estos principios funden muchos «métodos de trabajo» actualmente experimentados en cerca de una docena de escuelas rurales, mixtas o especiales, todas de un efectivo bastante débil: trabajo científico, trabajo literario, trabajo histórico, trabajo geográfico y trabajo de aritmética. No tendremos sino los tres primeros, porque su experimentación es más avanzada, y su organización, más característica; e incluso no insistiremos sino sobre el trabajo científico, porque la ciencia, concebida como observación y transformación de las cosas, se convierte, en el sistema estudiado, en el centro de la vida escolar, porque ésta es el dominio propio del niño.

La técnica detallada del método de trabajo científico permite sorprender completamente la esencia del espíritu de la doctrina nueva. Los niños llevan a clase la documentación que les interesa: plantas, piedras, animales, objetos usuales suficientemente complicados (aparatos de calefacción y de iluminación). Nada de aparatos científicos: termómetros, barómetros, etc., que exigen conocimientos que los niños no poseen antes de los 12 años. Esta conclusión está, por otra parte, conforme con el espíritu del método: los aparatos científicos pertenecen a la ciencia enteramente construida, mientras que lo que se quiere es hacerla construir por los escolares. Estos observan juntos los fenómenos naturales o los objetos familiares; redactan en común sus observaciones y resumen sobre fichas estas observaciones acompañadas de dibujos; poco a poco, las fichas se ordenan racionalmente al mismo

tiempo que son completadas o rectificadas por nuevos descubrimientos; así se constituye, por la observación colectiva libre, un libro de ciencia original, un repertorio científico. «El maestro debe dejar que el trabajo se haga sin él, guardarse de dirigirlo y no intervenir sino cuando se reclame su auxilio para proporcionar un nombre que sea desconocido».

El método de trabajo literario consiste en pedir a los niños que escriban, siempre trabajando juntos, composiciones francesas (cuentos, narraciones, descripciones, etcétera), de las cuales no se les impone el tema. Ninguna intervención del maestro tampoco, salvo para la corrección de la ortografía defectuosa. El *devoir*, escrito en la pizarra, es inmediatamente sacado en limpio, copiado e ilustrado. La experiencia ha parecido tan eficaz a M. Cousinet, que ha creado, para recoger los mejores de estos trabajos, un periódico mensual: *L'Oiseau Bleu*.

En la parte escolar de *L'Ecole et la Vie*, de octubre de 1920 a junio de 1922, se expone la práctica del método de trabajo histórico, y M. Cousinet ha hecho de sus ideas directivas en la materia el objeto de una corta comunicación al Tercer Congreso Internacional de Educación moral, celebrado en Ginebra del 28 de julio al 1.º de agosto de 1922.

Un ejercicio completo de trabajo histórico, es decir, el estudio de una «cosa histórica» (habitación, vestido, medio de transporte, etc.), comprende:

· La descripción del estado presente de la cosa.

· La reunión de los materiales de trabajo (objetos, grabados, piezas de archivos...).

· La historia de la cosa.

· La reconstitución histórica o la realización dramática.

· El resumen sobre fichas ilustradas.

· El establecimiento de un cuadro de conjunto por series de fichas.

II

He aquí, frecuentemente los términos mismos de M. Roger Cousinet, la doctrina de *La Nueva Educación*. ¿Cuál es su ori-

ginalidad, es decir, a qué movimientos de ideas y de realizaciones se refiere y en qué se distingue? La respuesta es delicada y no pretendemos que sea completa, exacta y definitiva...

El ideal de la pedagogía francesa, tal como lo ha definido M. Lapie, en su libro *Pédagogie française*, es el de formar al niño, no desde fuera, sino desde dentro; educarlo y no domarlo; acostumbrarle al gobierno de sí mismo. Este ideal se encuentra, diversamente matizado, pero muy visible, desde Rabelais y Montaigne hasta Michelet, Quinet y Julio Ferry, pasando por Rousseau y la Revolución de 1789, y aun por ese gran atormentado que fué Proudhon, el cual permaneció siendo toda su vida fiel a su definición del fin de la educación: «Conducir al hombre por la cabeza y por la mano a la filosofía del trabajo, que es el triunfo de la libertad». La última expresión de nuestro ideal pedagógico es el método *activo, directo, realista*, que enseña que la verdad debe entrar en el espíritu de los niños «por la vía de los músculos tanto o más que por los ojos y por las orejas; es preciso que hagan para que sepan». (*Pédagogie française*, página 81).

Considerada en sus grandes líneas, la doctrina de *La Nouvelle Education* parece conforme al ideal secular de la pedagogía liberal francesa.

Es, por otra parte, un momento de la evolución de un aspecto importante de la pedagogía moderna, de lo que se podría llamar la fase de la escuela del trabajo, o más exactamente: de la *Escuela Activa*. Se sabe que M. Pierre Bovet, inventor de esta expresión, ha definido la escuela activa: «la escuela que considera siempre el niño como un organismo activo» (*Intermédiaire des Educateurs*, número de octubre diciembre de 1919), parafraseando a Alfredo Binet, quien, desde 1909, soñaba con una escuela que hiciera del escolar «un ser activo en lugar de no ser sino un escuchador». La concepción actual de la escuela activa expresa la experiencia de los sistemas de la Sra. Montessori y de M. Decroly, la de las Escuelas Nuevas de

todas tendencias, la de la *Arbeitschule*, de *Kerschensteiner*, la de la escuela que J. Dewey estableció en la Universidad de Chicago (de 1896 a 1904, según creo): experiencias todas ellas que analiza M. Ad. Ferrière en los dos volúmenes de la *Escuela Activa*.

Allí se encuentra la utilización de la actividad espontánea personal del niño y de las tentativas de organización del trabajo colectivo de los escolares: dos rasgos esenciales de la doctrina nueva, que, por su respeto de la infancia, es hija, a la vez, de la tradición pedagógica francesa y de la joven escuela activa.

¿Por qué merece ocupar un rango entre las doctrinas de fisonomía original? A nuestro juicio:

Por el empleo sistemático del trabajo libre y del trabajo colectivo, que constituye aproximadamente toda la vida escolar.

Por la elección del trabajo científico como centro de interés permanente—«siendo concebida la ciencia como observación y transformación de las cosas»—, en lugar del trabajo manual, que es el eje de la enseñanza de las Escuelas Nuevas y de la doctrina de John Dewey.

Por tanto: *originalidad de práctica más bien que originalidad de teoría*. Pero esto no es un reproche, sobre todo si se piensa que la pedagogía es no solamente una ciencia, sino también el arte difícil de adaptar las verdades científicas a los múltiples y ondulantes aspectos de la realidad de los medios y de los temperamentos.

¿Ha honrado la *Educación Nueva* este arte? Y, primeramente: ¿cuál es la extensión de su doctrina, tal como se nos ofrece en conferencias y en escritos?

Nos parece que la doctrina nueva ofrece únicamente, hasta aquí, un método de educación intelectual: no enfoca ni la educación física ni la educación moral, si bien las alcanza por recodo. Es, ante todo, un método de *selfgovernment* intelectual, de autonomía intelectual del niño.

No se consagra a reformar los modos de adquisición de los conocimientos instrumentales: leer, escribir, contar; ni se apli-

ca, por lo mismo, esencialmente, sino a niños de más de siete años.

No pudiendo los grupos—la experiencia lo prueba—pasar de siete a ocho miembros, y teniendo que ser animado el trabajo colectivo, si ha de ser fecundo, el método es inaplicable en las clases de más de 20 alumnos y, sobre todo, en las escuelas rurales mixtas de un solo maestro, suponiendo, por otra parte, que el espacio y el material sean suficientes.

La obra de un grupo, para ser eficaz, implica la regularidad de frecuentación de los miembros que deben ir, con un mismo paso, a la conquista del saber y de la aptitud para aprender. Esta exigencia impide el uso constante del método que estudiamos en muchas escuelas rurales, del centro de Francia, al menos.

En resumen: *el método nuevo parece no ser aplicable sino para la educación intelectual de los niños de más de siete años, que frecuenten regularmente escuelas de menos de 25 alumnos inscritos.*

III

Limitando así la «zona de aplicación» del sistema de *La Nueva Educación*, pensamos interpretarla justamente. Es necesario agregar que la doctrina estudiada no se afirma como definitiva; está, y sabe Dios por cuanto tiempo, en el período experimental: ensaya, rectifica, precisa su técnica antes de fijarla. Porque el establecimiento de una técnica fija, mecánicamente aplicable, parece ser el fin práctico por excelencia que persiguen los adherentes de *La Nouvelle Education*.

Henos aquí ahora llevados a decir nuestra opinión sobre el valor de los principios y de los fines de esta doctrina. Sería un trabajo considerable, porque se extendería obligatoriamente al estudio crítico de los fundamentos de la escuela activa. Ha habido, bajo la firma de Charles Chabot, e inspirados en un nacionalismo tradicional ampliamente colectivo, ensayos notables que no osaremos rehacer ni aun enfocando la discusión desde un punto de vista netamente científico y sociológico. Así, nos limitaremos a llamar la atención sobre al-

gunos puntos que suscitan inmediatamente la controversia.

1. El sistema nuevo, ¿ofrece, puede esperarse que ofrezca métodos excelentes aun entre las manos de los maestros mal dotados? El fin es alabable ciertamente; es el de todos los partidarios de la escuela activa; fué, en términos generales, el de Pestalozzi y el de Mme. Necker de Saussure, quien definía el método como «un mecanismo por medio del cual un espíritu mediocre debe poder desenvolver todos los espíritus». Para que este fin fuese alcanzado, sería preciso que el maestro no interviniese jamás; ahora bien: interviene, a veces, puesto que, como hemos dicho, en el sistema del Sr. Cousinet, la libertad es el poder de hacer lo que no perjudica al desenvolvimiento del niño. Si el maestro interviene, interpreta los métodos, los procedimientos y los resultados ya adquiridos según su temperamento y según su opinión sobre las mentalidades infantiles que le son confiadas. Esta interpretación implica modos nuevos de acción pedagógica; el método previsto no es automáticamente aplicado: no es un utensilio para no importa quién, actuando sobre no importa quién. Discutir si sería deseable que llegase a serlo es plantear el formidable problema del valor respectivo y de las relaciones del método con el educador, que ha provocado y aun provoca de vez en cuando brillantes discusiones en el campo pedagógico; no nos detendremos en él por falta de tiempo; digamos simplemente que, para nosotros, no hay un buen método sin un buen maestro.

2. Despiertan los principios del sistema de M. Cousinet otro problema, que tampoco es nuevo: *hacer* la ciencia por el niño parte de una buena base natural; pero ¿no es esto ir demasiado lentamente, y no es, sobre todo, desconocer el destino del niño, individuo social de mañana, llamado a vivir en una sociedad determinada que le hará vivir ya la que él hará vivir? La educación es cosa social: hecho, necesidad, fuerza. Durkheim la ha definido: «la acción ejercida por las generaciones de adultos sobre los que no están todavía ma-

duros para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desenvolver en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él la sociedad política en su conjunto y el medio social al que está particularmente destinado. Durkheim está en lo cierto: ¿hasta qué punto es justa su definición y dónde nos conduciría su realización? Esta es una cuestión distinta. Pero si admitimos, y es imposible negarlo, una parte de verdad en el pensamiento de Durkheim sobre este punto, si colocamos a un lado este consejo importante en el método del trabajo literario de *La Nouvelle Éducation*: «Como es preciso abstenerse de toda intervención durante el trabajo, lo mismo es preciso abstenerse de todo juicio cuando ha terminado. Los niños no han trabajado sino para satisfacerse y producir una obra que les plazca: han alcanzado, pues, su objeto. Han trabajado para ellos y no para nosotros; no hemos fijado el fin y no podemos determinar en qué medida queda alejada de él la obra»; si comparamos los dos textos, comprobaremos una innegable debilidad de la doctrina, una debilidad que no desaparecerá sino con la intervención activa del maestro en el trabajo de los niños. Se nos dirá quizá: el hombre en la vida está con frecuencia abandonado a sí mismo; es lógico que aprenda a conducirse desde la escuela. Evidentemente, pero el aprendiz no se forma sólo en la práctica inmediata de su oficio, y el grupo escolar, por perfeccionado que esté, no tiene semejanza con ninguno de los grupos sociales.

3. La doctrina nueva está fundada sobre la necesidad de obrar que tiene el niño; pretende así apoyarse sobre los datos de la psicología, y realizar, aunque no lo diga, explícitamente, la escuela a la medida de que habla Claparède. Pero, ¿no hay más que niños activos? ¿Quién osaría sostenerlo entre los educadores? ¿Cuál es, en la nueva práctica educativa, la parte que se concede a los otros seres esencialmente observadores y que se contentan con observar? ¿Y, sobre todo, a los imaginativos y soñadores, que no son raros, y cuya utili-

lidad social es innegable? ¿El trabajo libre colectivo basta para despertar a los apáticos?... Cuestiones delicadas, pero que es preciso resolver, si se quiere que la escuela dé todo su rendimiento.

Es una cuestión importante todavía la de saber cómo se da el paso de la sensación a la idea en los niños educados, según el método que estudiamos.

Pero los adherentes de *La Educación nueva* no pueden tener respuesta para todo: sus realizaciones son demasiado recientes y sus experiencias demasiado restringidas. Es preciso resignarse a esperar, como se complacía en decir el gran psicólogo Ribot ante un problema difícil de resolver.

IV

Estos reformadores inspiran simpatía: Por su confianza en el niño.

Por su optimismo, fermento esencial de toda acción fecunda.

Por su modestia científica, porque ellos no proclaman que su sistema sea definitivo y dicen justamente que están todavía en la fase experimental.

Por su modestia de «inventores».

Que se nos permita este paréntesis. Un rasgo común de la mayor parte de los renovadores pedagógicos es su ignorancia, su desconocimiento o su menosprecio de los esfuerzos anteriores a la fecha del nacimiento de su doctrina y, sobre todo, de los esfuerzos de los prácticos consagrados a la labor diaria, que mejoran sin cesar y por la cual se elevan a la presión de ideas justas y fructuosas — y es también su manía de denigrar la administración oficial, que es la fuente de todos los males pedagógicos —, y es, en fin, la tendencia casi constante a encontrarlo todo malo en Francia y todo perfecto en el Extranjero, particularmente en Suiza, en América y en Alemania. ¿Cuál es el remedio para este defecto intelectual? Ojead en los desvanes de los viejos maestros de escuela las colecciones de periódicos pedagógicos franceses desde 1870 hasta nuestros días; coged de las últimas tablas de las bibliotecas de nuestras escuelas nacionales la colección completa de la *Revue Pédagogi-*

que; aquí y allá descubriréis, en muchos lugares, las primeras formas, más o menos desenvueltas, de todas las doctrinas pedagógicas actuales. Sería interesante recoger las pruebas más significativas, cuyo conjunto constituiría el Libro de Oro del pensamiento pedagógico de los educadores laicos de Francia.

Cierto que se podría encontrar, entre los adherentes de la Educación nueva, las huellas de un entusiasmo injustificado; así es que todas las obras de niños publicadas en *L'Oiseau Bleu* no son maravillas, y que es manifiestamente falso escribir que en el dominio de la enseñanza histórica «nada ha cambiado de lo que se hace después de un siglo» (R. Cousinet)... Pero ¡qué profundamente verdadero no aparece este testimonio en favor de los educadores franceses!

«La acogida favorable que ha recibido su pedagogía (la de la Sra. Montessori) en Francia, en medios muy diversos, no es explicable, sino suponiendo que el medio estaba bien preparado para ello sin saberlo. Había entre nosotros educadores que no se creía que reconociesen en el niño una personalidad, que pensasen que esta personalidad debe ser respetada y que la tarea del educador es la de darle medios para desenvolverse libremente y que es de esta manera como se forma su voluntad. Hay entre nosotros educadores que para entender el mensaje de la Sra. Montessori les basta no haber olvidado el de Rousseau. Hay entre nosotros educadores que, sin haber seguido en otros países los progresos de la pedagogía nueva, por instinto o por el trabajo propio de su pensamiento, se conforman con los mismos principios y hacen en su escuela, en su clase, en su rincón oscuro, experiencias pedagógicas fundadas en el respeto de la personalidad del niño.» (Llamamiento de *La Nouvelle Education*)

La simpatía no estorba la crítica; más bien la provoca; quizás.

Y ahora tenemos el derecho de plantearnos la cuestión: ¿Cuál será el porvenir de la doctrina de La Nueva Educación? Esta es la tradicional interrogación final.

La dejaremos sin respuesta, porque es peligroso osar prever el porvenir de una teoría y de una práctica en vías de constitución. Para el sistema educativo que estudiamos, como para el de M. Decroly, como para otros que pudiéramos citar todavía, queda, según la enérgica expresión de M. Chabot, «queda que comparar en hombres hechos los resultados de los dos regímenes (el nuevo y el antiguo), y que poner la teoría a prueba en el sistema escolar de un gran país».

Nos atrae, sin embargo, ensayar a decir algo del sentido de su evolución; creemos que llegará a admitir, cada vez más, progresivamente, que el maestro intervenga con discreción, en el momento oportuno, para evitar un error perjudicial (ya se sabe que hay errores útiles), o para suscitar una idea o un acto, conformes con el desenvolvimiento del niño. Pero entonces..., la práctica nueva no será eficaz sino en tanto que el maestro sea un educador competente. Lo creemos así, porque estamos convencidos, con E. Lavissee, que «por el alma es como se conducen las almas», y que el problema esencial es la formación de buenos maestros para el establecimiento de buenos métodos.

J. J. ROUSSEAU

Y LA CONCEPCIÓN FUNCIONAL DE LA INFANCIA

por M. Ed. Claparède.

¿Qué es un niño? ¿Para qué sirve la infancia? He aquí cuestiones de apariencia un poco rara. Se comprende que no se hayan presentado nunca al espíritu, en los tiempos en que éste tenía el hábito de considerar a los seres vivos como inmutables representantes de tipos naturales, cuya múltiple réplica constituían. Seguramente, se pensaba entonces, que para que los individuos lleguen a su estado perfecto, deben recorrer un cierto trayecto desde su punto de partida al de llegada, como la flecha para dirigirse desde el arco al blanco, y este trayecto es lo que constituye la infancia. Desde entonces, preguntar qué

es lo que constituye la infancia es sencillamente un absurdo: el trayecto que recorre la flecha, ¿«sirve» para algo?

La revolución que, no sólo en las ciencias naturales, sino también en todos nuestros hábitos de pensar, ha producido la teoría evolucionista nos lleva hoy a no oponer una proposición de no ha lugar al problema antes enunciado. Más aún, sentimos que se nos impone. Habitados como estamos a considerar que, en la lucha por la existencia, todo lo que podía ser desventajoso para la especie ha desaparecido implacablemente, nos preguntamos con asombro cómo sucede que un período tan mal adaptado a las necesidades de la vida ambiente como lo está el período de la infancia, no solamente no se ha suprimido, sino que se ha desarrollado constantemente, de tal suerte, que las especies superiores de la escala animal son las que presentan una infancia más larga. «Considerando la infancia en sí misma, ¿hay en el mundo un ser más débil, más despreciable, más a merced de cuanto le rodea, y que tenga mayor necesidad de piedad, de amor, de protección que un niño?» (1). ¿Por qué, pues, la naturaleza ha protegido este período tan precario? ¿Por qué ha hecho nacer instintos capaces de asegurar su prolongación, como los instintos maternos? No podemos menos de responder que será, sin duda, porque este período, como tal período, es útil al individuo y a la especie.

Sólo hacia fines del siglo XIX, bajo el imperio de las ideas darwinianas, se ha percibido claramente este problema, se ha propuesto una solución. Spencer no había hecho más que tratarlo de pasada (2). El primer autor que lo ha examinado con alguna atención es, si no me equivoco, el americano John Fiske, que, en sus *Outlines of cosmic philosophy*, publicados en 1874, discute el *meaning of infancy*, la significación de la infancia. Más tarde vuelve a tratar otra vez del papel que representa la infancia en la evolución humana, en un

(1) *La Nouvelle Héloïse*, V.

(2) Spencer: *De l'éducation*, ch. II. (Este capítulo está fechado en 1854.)

discurso pronunciado en New-York en 1895 (1).

La infancia, indicaba, es útil al individuo en cuanto es un período de plasticidad eminentemente favorable para el desarrollo de las funciones físicas y mentales. Karl Groos, en 1896, ha completado esta teoría—sin conocerla—, subrayando la importancia que tenía el juego para el desarrollo de los animales, y ha propuesto considerar a la infancia como el período que facilita el juego de las aptitudes de que más tarde tendrá necesidad el adulto.

Pero J. J. Rousseau había percibido muy bien todo esto. Es ciertamente el primero a quien ha preocupado la cuestión del porqué de la infancia, y le ha dado, además, una respuesta tan satisfactoria, que las que se proponen hoy no hacen más que desarrollar, precisar, gracias a los nuevos conocimientos de la ciencia contemporánea, el esquema que, con una extraordinaria intuición de genio, había trazado con una mano tan segura.

«Nos quejamos del estado de la infancia; no vemos que la raza hubiera perecido si el hombre no hubiese comenzado por ser niño», declara, desde luego. Y esta declaración, señalémoslo bien, no es una simple nota lanzada incidentalmente; figura en la primer página del *Emilio*. Sobre ella y sobre otras análogas va a descansar todo su sistema educativo. Rousseau ha comprendido muy bien que el primer deber de un educador celoso es tomar una actitud respecto a la infancia, informarse de su valor. Todo el sentido que se va a dar a la educación, ¿no depende de la significación positiva o negativa que se atribuya a la infancia? Por esto Rousseau toma inmediatamente su posición; se atiene a la solución positiva; sin el estado de infancia, la raza hubiera perecido. Esta simple nota, de apariencia bien pacífica, es copia, sin embargo, de toda la revolución que el *Emilio* va a desencadenar en el mundo de la peda-

gogía. Porque suscita inmediatamente una cuestión que el educador no podrá dejar de plantearse y que va a conducirle muy lejos. Si la raza hubiera perecido sin el estado de infancia, es que la infancia es útil. ¿En qué es útil entonces? ¿La infancia no es, pues, este estado de imperfección que hay que esforzarse en corregir cuanto antes? ¿Será, pues, la infancia un bien y no un mal necesario?

Rousseau da a estas preguntas respuestas excelentes: «Si el hombre naciese grande y fuerte, su talla y su fuerza le serían inútiles hasta que hubiese aprendido a servirse de ellas: le serían perjudiciales, al impedir a los demás pensar en socorrerle, y abandonado a sí mismo, moriría de miseria antes de haber conocido sus necesidades.»

A primera vista, esta justificación no parece más que una atrevida paradoja. ¿Cómo si el hombre naciese fuerte se moriría por no dejarse asistir? ¡Absurdo! ¡Porque si el hombre naciese fuerte, no tendría necesidad de esta asistencia! Y se comprende que tales explicaciones no hayan llegado a entrar en la cabeza de muchos de sus lectores de otros tiempos y de hoy.

Sin embargo, el razonamiento es justo: «Supongamos que un niño tuviese al nacer la estatura y la fuerza de un hombre adulto; este hombre-niño sería un perfecto imbecil, un autómatas, una estatua inmóvil y casi insensible. No vería nada, no oíría nada... Este hombre, formado de repente, no sabría tampoco enderezarse sobre sus pies; necesitaría mucho tiempo para aprender a sostenerse en equilibrio... Sentiría el malestar de las necesidades sin conocerlas» —Rousseau distingue ya muy bien aquí los dos aspectos del organismo que llamamos la estructura y la función. No basta tener órganos; es preciso, además, saber servirse de ellos, y cuanto más desarrollados están estos órganos, más preciso y delicado es el trabajo que se les pide, más largo debe ser el período necesario para hacerles capaces. Además, la función es una de las condiciones de formación de la estructura; estos dos aspectos son inse-

(1) Estos dos trozos han sido reimpresos hace dos años bajo el título de *Meaning of infancy*, Boston and New-York. Los ignoraba cuando, en mi *Psychologie de l'enfant*, he abordado, a mi vez, esta cuestión de la utilidad de la infancia.

parables. La misma observación nos lo enseña. Y la observación de Rousseau hace aparecer de una manera pintoresca la imposibilidad de su separación.

El desarrollo implica, pues, para Rousseau, como para los biólogos de hoy, un estímulo, un ejercicio continuo de los órganos por perfeccionar. La Naturaleza es la que lo quiere así, puesto que el período reservado por ella a este ejercicio es la infancia. Es preciso, pues, «respetar a la infancia», dejar libre curso a sus movimientos impetuosos, y se considera injustamente a éstos como debiendo ser reprimidos: «Dejad obrar largo tiempo a la Naturaleza antes de meteros a obrar en su lugar, por miedo de contrariar sus operaciones.» Lo que parece al pedante tiempo perdido es, en realidad, tiempo ganado: «¿No es nada el ser feliz? ¿No es nada el saltar, jugar, correr durante todo el día?»

Si la infancia es útil, es preciso dedicar al niño una consideración particular. El niño, como tal, en cuanto niño, se hace interesante. Ya no es, como se creía, el ser imperfecto, incompleto, que se trataba de perfeccionar y de completar según el modelo suministrado por el hombre adulto. El punto de vista cambia completamente: el niño tiene también una vida suya, tiene su vida. Esta vida tiene derecho a vivirla, a vivirla dichoso. ¡Cuán lejos estamos de la concepción común!

Siendo mi propósito mostrar lo fielmente que concuerda la manera de ver de Rousseau con la concepción de la infancia que se impone hoy a los biólogos y a los psicólogos, es preciso que recuerde sumariamente las tres fuentes de donde ésta procede.

Desde luego, la doctrina evolucionista. Ya he citado la Memoria poco conocida de Fiske, y la que ha tenido una justa resonancia de Karl Groos. Habrá que mencionar además los numerosos trabajos nacidos bajo el influjo de la famosa ley biogenética, que han llevado a Spencer, y sobre todo a Stanley Hall y sus alumnos, a considerar a la infancia como un período de recapitulación ancestral, recapitulación necesaria, además, e indispensable para la formación del adulto.

Partiendo de muy distinto punto de vista, la escuela pragmatista, con W. James, J. Dewey, J. King, para la cual el hombre es ante todo un ser activo, considera la actividad humana bajo el ángulo de la psicología funcional o dinámica, que opone a la psicología estática, estructural. El punto de vista funcional consiste en averiguar no solamente en virtud de qué mecanismo un hombre (o un niño) se conduce de tal o cual manera, sino por qué obra así en este momento. La actividad psíquica no debe, en efecto, separarse nunca de las condiciones del medio que la han hecho nacer. Este método funcional, aplicado al niño, nos hace interpretar sus actos, refiriéndolos, no a una medida extraña a su propia mentalidad, sino a las necesidades mismas que tienen por objeto satisfacer. Para darse cuenta de estas necesidades, de las experiencias que hace el niño, y en las cuales está empeñado su yo, es indispensable ponerse a su nivel, considerar su vida por sí misma, como un todo autónomo. Los pragmatistas han venido, pues, a conceder a la infancia, como tal, una atención especial, y a rechazar la opinión de aquellos que, obstinándose en comparar los procesos mentales del niño con los del adulto, que toman ellos por norma, reducen la infancia a un estado de imperfección que no merece ser objeto de una ciencia.

Es interesante observar que el evolucionismo y el pragmatismo, cuyos métodos son en cierto modo contrarios, puesto que el uno considera al niño en atención a la raza, y el otro no le examina más que en sí mismo, llegan, sin embargo, a idénticas conclusiones sobre la importancia funcional y la autonomía de la vida infantil.

Por su parte, los educadores —al menos aquellos que observan y que reflexionan— han llegado por muy distintos caminos al mismo punto que los biogenetistas y los pragmatistas. La dolorosa ineficacia de los métodos escolares usuales, de los que no se puede sacar más que algo molesto para los escolares, y que no consigue de hecho más que sobrecargar su memoria, sin ningún provecho para su desarrollo intelectual y moral; el hecho de que la extensión

de la instrucción no ha acarreado una disminución de la criminalidad, una especie de intuición de las necesidades psicológicas, todos estos factores les han determinado a pensar que se seguía mal camino al emplear métodos que no alcanzaban al niño más que por fuera, y que sería preferible poner en juego su misma actividad, a fin de que su desarrollo sea más libre, más espontáneo. Estos educadores — muchos de los cuales es verdad que están al corriente del movimiento psicológico y biológico, pero la mayor parte de ellos, sin embargo, no son más que simples prácticos, lo cual aumenta todavía el interés de su disputa con los psicólogos —, estos educadores preconizan, pues, en oposición al procedimiento estéril del garaje escolar, una pedagogía que acuda a los móviles interiores del escolar. Como para poner en juego estos móviles es preciso conocerlos, nuestros pedagogos llegan a interesarse por el desarrollo espontáneo del niño, y a dedicar a su vida y a sus actividades naturales una atención enteramente nueva; sus esfuerzos en este sentido vienen felizmente a mezclarse con los de los sabios y de los filósofos.

Si hiciesen falta nombres para ilustrar este movimiento neopedagógico, podríamos citar muchos. Diferentes autores de todos los países han expresado, de una manera más o menos consciente, más o menos clara, más o menos profunda, una concepción funcional de la educación, que implica una concepción funcional de la infancia. En Francia, MM. P. Lacombe, Le Bon, Laisant, De Fleury, C. Wagner, Mlle. Dugard son — quizá sin saberlo — buenos representantes del «funcionalismo», así como M. Brunot, cuando pide una pedagogía del lenguaje menos escolástica y mecánica, más viva, fundada más en la experiencia del lenguaje, y M. Tuénioux, cuando reclama una enseñanza del dibujo que tenga en cuenta la tendencia natural del dibujo infantil. Mme. Montessori y Mlle. Francia, en Italia; M. Kerschensteiner, en Munich, creador de las *Arbeitschulen* (o escuelas de trabajo, que opone a las *Buchschulen*, o escuelas librecas);

M. Berthold Otto, director de escuela de una ciudad de Prusia, y cuyos escritos originales y espíritu innovador comienzan a llamar la atención; M. Lietz y los fundadores de escuelas nuevas, pueden todos, por diferentes títulos, ser colocados en el grupo de los protagonistas de una concepción funcional de la infancia y de la educación.

El objeto de estas modestas páginas es demostrar que genetistas, pragmatistas y neo-educadores han tenido por precursor, tanto unos como otros, a nuestro Juan Jacobo. Ya se sabía sin duda, y no tengo la pretensión de descubrirlo. Tal vez no carezca de interés, sin embargo, comprobar que las principales afirmaciones a que ha conducido la ciencia del niño en su forma más reciente se encuentran todas claramente expresadas en el *Emilio*. Para abreviar, voy a destacarlas en forma de algunas fórmulas, a las que podría darse el nombre de *leyes*, porque parecen expresar relaciones constantes.

Estas leyes son cinco: ley de *sucesión genética*, ley de *ejercicio genético-funcional*, ley de *adaptación* (o de *utilidad funcional*), ley de *autonomía funcional*, ley de *individualidad*.

Todas estas leyes se encuentran admitidas, implícita o explícitamente, por Rousseau, y su contenido, asentado como verdades evidentes, sobre las cuales apoya sus alegatos y sus requisitorias. Casi podría distribuirse de nuevo todo el *Emilio* bajo estos cinco epígrafes. ¡No tenga miedo el lector; no es esto lo que me propongo hacer, aunque sea grande la tentación de multiplicar las citas! Algunos ejemplos bastarán a mostrar la asombrosa perspicacia que ha manifestado en esto el ciudadano de Ginebra (1).

I. *Ley de sucesión genética*. — *El niño se desarrolla, naturalmente, pasando por cierto número de etapas, que se suceden en un orden constante*. Tal es la

(1) Todos los ejemplos sin indicación de fuente están sacados del *Emilio*. Frecuentemente he reunido en una sola cita trozos procedentes de diferentes partes de esta obra; estos trozos están siempre separados unos de otros por puntos suspensivos.

ley general, la cual tiene un corolario: *Estas etapas son las mismas que ha recorrido el espíritu de la Humanidad. Y de ella se ha deducido una aplicación práctica: La educación debe amoldarse a la marcha de la evolución mental.*

Esta idea de un orden inmutable en el desarrollo, orden fijado por la Naturaleza, es subrayada de una manera muy clara por Rousseau, que vuelve a ella con cualquier motivo; inspira todas sus páginas: Desde el principio del *Emilio*, opone a la «educación de los hombres» y a la «educación de las cosas» esta «educación de la naturaleza», consistente en «el desarrollo interno de nuestras facultades y de nuestros órganos»; esta educación interna es la más importante, porque es precisamente aquella sobre la cual «no podemos nada»; sobre ellas, pues, «es preciso dirigir las otras cosas». «Observad la Naturaleza y seguid el camino que os trace... La Naturaleza quiere que los niños sean niños antes de ser hombres. Si queremos alterar este orden, produciremos frutos precoces que no tendrán madurez ni sabor.»

Este «orden de la Naturaleza» interesa, sobre todo, a Rousseau, por razón de las aplicaciones prácticas que lleva consigo. Es preciso respetar este orden: «Dejad obrar largo tiempo a la Naturaleza antes de meteros a obrar en su lugar, por miedo a contrariar sus operaciones... La Naturaleza tiene, para fortalecer el cuerpo y hacerle crecer, medios que no deben contrariarse nunca.» Nada más nocivo que las intervenciones intempestivas; más vale no hacer nada que hacerlo mal; por tanto, en la duda, abstente. De aquí esta *educación negativa* que responde a una verdad tan profunda, y que, sin embargo, ha parecido tan paradójica, que el mismo Juan Jacobo, cuando enuncia que «la más grande, la más importante, la más útil regla de toda la educación no es la de ganar el tiempo, es la de perderlo»; ¡ruego al lector que le perdone sus paradojas!

Por otra parte, el educador puede intervenir para «secundar a la Naturaleza». Pero es preciso que «trate a su alumno según su edad», porque cada edad tiene

sus resortes que le hacen moverse». He aquí que viene el tiempo de los estudios; ¿quién escogerá los que convienen en un momento dado? «No soy yo quien hace arbitrariamente esta elección, es la Naturaleza misma quien la indica». Aun en el dominio moral «hay que rechazar los ejemplos que tenemos a la vista, y buscar aquellos en que los desarrollos sucesivos se hacen según el orden de la Naturaleza». Rousseau se queja especialmente, como debe hacerse todavía hoy, de que «en la edad de la mayor actividad se limiten los jóvenes a estudios puramente especulativos»; de este modo «no se ofende menos a la razón que a la Naturaleza».

Una de las grandes críticas que pueden dirigirse contra todos nuestros métodos, a todos nuestros programas de enseñanza, es que han sido dictados por preocupaciones *lógicas, no psicológicas*. Se presentan en un orden lógico y de una manera conforme a la razón del adulto disciplinas que no podrían, por el contrario, ser asimiladas más que estando apropiadas al interés de cada edad. ¡Qué bien lo había comprendido Rousseau! Se esforzaba en fundar sus proposiciones de reforma, no en el razonamiento puro, como han hecho casi todos los pedagogos antes, y muchos también después de él, sino en la observación: «Lo que me hace más afirmativo, dice, en efecto, es que en lugar de entregarme al espíritu de sistema, doy lo menos posible al razonamiento, y no me fío más que de la observación».

No hagamos, pues, intervenir a la razón cuando el niño no es todavía susceptible de penetrar sus decretos:

«La infancia tiene maneras de ver, de pensar y de sentir que le son propias; no hay nada menos sensato que querer sustituirlas por las nuestras, y tan mal me parecería exigir de un niño que tuviese cinco pies de alto, como juicio a los diez años... De todas las facultades del hombre, la razón, que no es, por decirlo así, más que un compuesto de todas las demás, es la que se desarrolla más difícilmente y más tarde: ¡y quieren servirse de ella para desarrollar las primeras! La obra maestra de

una buena educación es hacer un hombre razonable; ¡y se pretende educar a un niño por la razón! Esto es empezar por el fin, es querer hacer el instrumento por medio de la obra. Si los niños tuviesen razón, no tendrían necesidad de ser educados».

Si la Naturaleza sigue en el desarrollo un orden invariable, ¿cuál es este orden? Sabido es que los psicólogos modernos se preocupan mucho de determinar los estadios de la evolución de los intereses. Rousseau se ha esforzado por amoldar a ésta el desarrollo de Emilio, y traza un cuadro del camino que conviene recorrer. La subdivide en cuatro grandes períodos (del nacimiento a los cinco años, de cinco a 12 años, de 12 a 15 y de 15 a 20 años), que corresponden casi exactamente a las que la mayor parte de los psicólogos de hoy asignan a la evolución preadulto, y que llaman primera y segunda infancia, adolescencia, pubertad. Rousseau ha comprendido bien la gran importancia vital y pedagógica de esta última fase, y la ha caracterizado justamente, llamándola «un segundo nacimiento», palabra que han vuelto a tomar los psicólogos contemporáneos, por expresar muy exactamente «este momento de crisis, que, aunque bastante corto, tiene grandes influjos». La descripción que de ella hace Rousseau es sorprendente:

«Nacemos, puede decirse, en dos veces: una para existir y otra para vivir. Como el bramido del mar precede de lejos a la tempestad, esta borrascosa revolución se anuncia por el murmullo de las nacientes pasiones: una sorda fermentación advierte la venida del peligro. Un cambio en el humor, frecuentes arrebatos; una continua agitación de espíritu hacen al niño casi indisciplinable... He aquí el segundo nacimiento de que he hablado; entonces es cuando el hombre nace verdaderamente a la vida y nada humano le es extraño.»

Resta por averiguar, antes de abandonar este párrafo, si Rousseau ha tenido la intuición de una analogía, de un paralelismo entre el desarrollo del individuo y el de la raza.

No creo que en ninguna parte se encuen-

tre claramente expresada esta idea en sus obras. Rousseau vuelve constantemente sobre el desarrollo mental del salvaje y sobre la analogía entre la mentalidad primitiva de éste y la del animal: en diferentes párrafos establece una especie de comparación entre el estado de salvajismo y la juventud. «Este estado (el salvajismo) es la verdadera juventud del mundo», dice en el *Discurso sobre el origen de la desigualdad*, y el contexto muestra bien que que no se trata aquí de una simple metáfora. Si Rousseau se ocupa tanto del «salvaje», es que piensa que éste le proporcionará la clave de muchos problemas que presenta al filósofo la conducta del hombre civilizado. «Sin el estudio serio del hombre, de sus facultades naturales y de sus desarrollos sucesivos, no se llegará nunca a separar, en la actual constitución de las cosas, lo que ha hecho la voluntad divina de lo que ha pretendido hacer el arte humano» (1).

En esta frase y en otras análogas, nuestro autor pronostica, con una extraordinaria seguridad de penetración, las ventajas que el método genético debía aportar a la psicología.

Para volver de nuevo a la infancia, Rousseau muestra con fuerza y contrariamente a las ideas recibidas, que para seguir la conducta que la Naturaleza la prescribe, debe aproximarse al salvajismo. Quiere que Emilio sea un «salvaje»; mientras que los niños educados, según la costumbre, no parecen más que «campesinos», sometidos en todo, y no hacen nada más que ordenándose, el salvaje experimenta a cada instante, aprende sólo a salir del paso. He aquí lo que conviene a Emilio; así el único libro que le dará será *Robinson Crusoe*.

Lo que sigue va a hacernos comprender las ventajas de este «retorno a la Naturaleza».

II. *Ley de ejercicio genético-funcional*.—Esta ley implica realmente dos, que podrían enunciarse así: 1.º *El ejercicio de una función es la condición de su*

(1) Prólogo del *Discurso sobre el origen de la desigualdad* (1754).

desarrollo (ésta es la ley de ejercicio funcional). 2.º *El ejercicio de una función es la condición del nacimiento de ciertas otras funciones ulteriores* (ésta es la ley de ejercicio genético).

1.º La primera de estas leyes expresa un hecho muy conocido de todos: que el ejercicio desarrolla, lo sabe todo pilluelo que intenta hacer aumentar sus bíceps. Lo cual no impide que no nos hayamos dado bien cuenta de la importancia funcional que tenía la infancia hasta después de K. Groos: según su famosa teoría, el juego de los animales y del hombre representa un pre ejercicio indispensable a su desarrollo, de modo que no puede decirse que los animales juegan porque son jóvenes, sino que son jóvenes a fin de poder jugar.

Pero también en este respecto se ha mostrado Rousseau un fiel precursor de nuestras concepciones modernas. Su tratado de la educación es de un extremo a otro de una inspiración enteramente funcionalista. El papel del educador debe ser el de poner al niño en trance de ejercer las funciones en el momento en que ha sonado en el reloj de la naturaleza la hora de su aparición. Frecuentemente, el niño se siente inclinado a ejercerlas espontáneamente, y basta no hacerle imposible este ejercicio, obligándole a hacer otros o condenándole a la inmovilidad. He aquí el profundo sentido de la «educación negativa».

Pero, precisamente, antiguamente, más que hoy, se mantenía al niño desde su nacimiento en un estado de sujeción que Rousseau ha denunciado elocuentemente:

«El niño recién nacido tiene necesidad de extender y mover sus miembros... Es verdad que se les extiende, pero se les impide moverse; hasta la cabeza se les sujeta con vendajes. Así, el impulso de las partes internas de un cuerpo que tiende al crecimiento encuentra un obstáculo insuperable a los movimientos que le pide... La inacción, la sujeción en que se retienen los miembros de un niño no pueden más que dificultar la circulación de la sangre, impedir al niño fortalecerse, crecer... Observad la Naturaleza y seguid el camino que os traza. Ejercitad continuamente a los ni-

ños... Cuando (el niño) empieza a fortalecerse, dejadle arrastrarse por la habitación; dejadle desarrollar, extender sus pequeños miembros, los veréis aumentar de día en día.»

Lo que Juan Jacobo pide para el cuerpo lo pide también para el espíritu: querría que la instrucción consistiese en dejar al niño ejercitarse por sí mismo, en lugar de hacerle víctima pasiva de un garaje libresco: «Forzado a aprender por sí mismo, usa de su razón y no de la de otro... De este ejercicio continuo debe resultar un rigor de espíritu semejante al que se da al cuerpo por el trabajo... Cuando el niño se apropia las cosas antes de depositarlas en la memoria, lo que saca en limpio es suyo. En cambio, sobrecargando tontamente la memoria, se expone a no sacar nunca nada que le sea propio.»

Pero no abusemos de las citas: como ya he dicho, casi todo el *Emilio* podría colocarse aquí.

Conviene advertir aquí que Rousseau se ha dado muy bien cuenta de la utilidad funcional del movimiento, de los saltos y de los juegos del niño. En este respecto ha sido más perspicaz que Spencer, el cual, a pesar de su doctrina evolucionista, no ha visto en ellos más que la inútil expresión de un exceso de energía. «Lejos de tener fuerzas superfluas—advierte con profundidad Juan Jacobo—, los niños no tienen ni aun las suficientes para todo lo que les exige la Naturaleza: es preciso, pues, dejarles el uso de todas las que les da.»

2.º *La ley de ejercicio genético*, según la cual, las funciones ulteriores no pueden desarrollarse más que si aquellas a las cuales la Naturaleza asigna un rango precedente han tenido ocasión de desarrollarse, está también incluida en todas las consideraciones de Rousseau. La educación de los sentidos es la condición del despertar del juicio; «para aprender a pensar, es preciso ejercitar nuestros sentidos, nuestros órganos, que son los instrumentos de nuestra inteligencia», y para que las funciones psíquicas puedan perfeccionarse, es preciso primeramente que el cuerpo esté fortalecido también.

Es sabido que la ley genética ha recibido de M. Stanley Hall una interpretación un poco particular. Tomando al pie de la letra la idea de una recapitulación de la raza por el individuo, el eminente psicólogo de Worcester admite que la infancia tiene por función principal la de limpiar de alguna manera al individuo de sus residuos ancestrales incompatibles con nuestra civilización actual. Por esto convendría dejar al niño en entera libertad de reñir, de tirar piedras, de hacer de pequeño salvaje hasta los 12 ó 15 años: así será mejor hombre mañana. Sin discutir aquí esta teoría, que es también una teoría genética, porque la expulsión de estos instintos hereditarios sería una condición *sine qua non* del desarrollo ulterior, podríamos preguntarnos si la había presentado Rousseau. Esta parece ser la opinión de Hall, al escribir en el prólogo de su *Adolescencia*: «Rousseau quería también que se dejase en plena naturaleza a los niños durante los años que preceden a la pubertad, que se los entregase a sus impulsos hereditarios primitivos, y que se permitiese a los rasgos innatos de salvajismo que hay en ellos desahogarse hasta los 12 años. La psicología biológica encuentra razones múltiples y urgentes de confirmar esta manera de ver.»

No tengo la impresión, sin embargo, de que Rousseau haya tenido en cuenta esta concepción catártica de los juegos o de las ocupaciones infantiles. Si el niño debe ser educado como un salvaje, dejado en libertad en plena naturaleza, a riesgo de de no parecer «a los ojos vulgares» más que un «pillo», es a causa de que, para el autor del *Emilio*, estas condiciones de libertad son las más propicias para suscitar el ejercicio de las facultades propias de su edad. En una palabra, Rousseau me parece más cerca de Groos que de Hall.

(Concluirá.)

EN LA CASA ESCUELA CONCEPCIÓN ARENAL (1)

por D.^a Alicia Pestana.

Queridos muchachos:

He apuntado lo que quería decir, porque deseo que mis palabras, muy breves, tengan para vosotros la mayor claridad.

Debéis saber por qué hemos cambiado por otros los antiguos retratos de D.^a Concepción y de D. Francisco. Hechos a prisa para la instalación de nuestra Casa Escuela, aquellos retratos salieron muy malos. Sobre todo, tenían una expresión durísima, que nunca fué la de los retratados. Eran, por lo tanto, una falsedad. Y las falsedades no deben existir.

Estos retratos de ahora os dicen mejor quiénes fueron aquellas personas. Ya lo habéis oído muchas veces. Pero nunca está de más el recordarlo:

Don Francisco Giner de los Ríos: este nombre representa la mayor altura a que puede elevarse una vida humana. Tenía un entendimiento luminoso; pero el sentimiento era en él quien gobernaba casi siempre. Su vida fué toda nobleza y amor. Entre todos sus amores, yo creo que el *amor mayor* fué el que dió a los niños. Fué él quien enseñó en España lo que había que hacer con los niños para que tuviesen salud, alegría y encanto. También, acariciando y jugando, mostraba siempre a los niños cuáles eran sus grandes deberes con las personas mayores.

No podría yo —ni lo podría nadie— explicaros lo que debéis a la memoria de don Francisco. Baste con recordaros ahora que, por él, tenéis esta casa tan vuestra, y tantos buenos amigos como os acompañan en este momento. Por él también tenéis ese sentimiento de hombres de bien que empieza a labrar en vuestras almas.

(1) El «Protectorado del Niño delincuente», de cuya benéfica obra hemos tenido ocasión tan repetidas veces de ocuparnos en nuestro *Boletín*, ha celebrado en su «Casa-Escuela Concepción Arenal», con el motivo que indica el artículo, una reunión de sus socios y protectores con sus jóvenes protegidos. En ella, la Sra. Pestana, alma del Protectorado, dirigió a estos jóvenes las palabras que reproducimos más arriba.—(N. de la R.)

Así vais a emprender el camino de la vida con la frente levantada.

Doña Concepción Arenal representa uno de los conceptos más hermosos que los hombres han inventado: el de Justicia. Al oír esta palabra, vosotros os echáis a temblar. Muchas razones han contribuido a daros de la justicia humana una idea tan desfavorable. Por su gran talento y por su inmensa compasión hacia todas las desdichas, esta señora llegó a ser inspectora de prisiones. Y allá llevó siempre los consue- los de su alma nobilísima.

Su idea de la justicia resúcese en estas palabras: dar a cada uno lo suyo; sobre todo, dar a los débiles el amparo que necesitan para no caer. Ninguna debilidad la eterneció tanto como la debilidad de los niños.

En uno de sus bellísimos libros podéis leer estas palabras: «Si algún niño, por su insensatez maligna, es peligroso, medios hay de impedirle que haga mal sin llevarle a la cárcel.»

Luchó con ahinco, de palabra y de hecho, para que los niños no fuesen llevados a la cárcel.

Ya podéis comprender por qué lleva su nombre esta Casa-Escuela. No hay otro nombre, en toda la Galería de españoles ilustres, que a ello tuviera más derecho. A ningún antepasado nuestro debéis vosotros mayor gratitud.

Hoy os ofrecemos también el retrato del que, durante algún tiempo, fué director de esta Casa-Escuela, D. Antonio Ruiz Beneyán. Sé que este ofrecimiento tiene para nosotros una significación más íntima. Al Sr. Beneyán le habéis conocido todos. Estaba dotado de gran talento natural y sabía mucho. Pero lo que más se veía en él era su actividad maravillosa, llevada por una voluntad que no conocía obstáculos. Y el resorte que movía todo esto era un corazón donde hervían todas las ansias de la pura fraternidad entre los hombres. Fué, antes que nada, un hombre de corazón. De sobra lo sabéis todos.

Cuando se trataba de traer aquí a alguno de vosotros, era el Sr. Beneyán quien

lo hacía todo. ¡Cuánto sufría con la tardanza de los expedientes! Hasta que un día perdía la paciencia. En ese día, en lucha con todo y con todos, daba el gran combate. No paraba— así fuesen las doce del día o las doce de la noche— sin haber traído aquí, cogido de la mano, al objeto de sus cuidados. Entonces, se volvía cansado a su casa; cansado, pero tranquilo, como el que dejó en un buen sanatorio a un hijo enfermo.

El retrato del Sr. Beneyán vamos a colocar en el comedor. No ha de convertirse esta clase en una galería de retratos, que siempre tiene algo de cosa muerta. Para la gente de recta conciencia, que gasta la mayor parte del día en un trabajo útil, de mano o de cabeza, el acto de sentarse a la mesa para reparar fuerzas ofrece momentos de grato esparcimiento y cordial expansión. Allí tendréis, acompañándoos, la mirada del Sr. Beneyán, que tanto os quería. Así conservaréis siempre vivo el agradecimiento que debéis a su memoria. Fijaos bien en estas últimas palabras que os dijo: «Los hombres agradecidos nunca pueden ser muy malos.»

26-XII-25.

REVISTA DE REVISTAS

FRANCIA

Revue Pédagogique.—París.

JULIO

Instrucciones relativas al nuevo plan de estudios de las escuelas primarias elementales. (Decretos de 23 de febrero de 1923) — Dos decretos del 23 de febrero de 1923, acabando de modificar los programas de las escuelas primarias elementales. ¿A qué necesidad responde esta reforma? El plan de 1887 era admirable, y sólo con vacilaciones se ha llegado a dar a este monumento los retoques necesarios. Pero las grandes líneas se han conservado, y al reformar la institución, se ha permanecido fiel a los principios de los fundadores. Pero la experiencia ha demostrado que, para obtener una mejor aplicación de esos prin-

cipios, se hacía necesario precisar el empleo del tiempo, simplificar y graduar los programas, vivificar los métodos, coordinar las disciplinas: precisar, simplificar, graduar, vivificar y coordinar, tal ha sido el designio.— Cuando el nuevo plan de estudios entre en vigor, cuando se apliquen, según su espíritu, las instrucciones que las comentan, ¿qué se habrá cambiado en la escuela nacional francesa? Ciertamente que las prácticas antiguas no se cambiarán en un día, y que ninguna revolución brutal trastorna las instituciones escolares.

Son numerosos los maestros que se venían ya inspirando en principios análogos a los que han dotado los nuevos programas. Pero, haciéndose más general, la aplicación de estos principios permitirá realizar serios progresos. La escuela, tal como se la sueña, será por fuera acogedora, entre un jardín florido y patios soleados. En el interior estará inundada por el aire y por la luz. Y esta alegría que le darán las disposiciones materiales adoptadas por el arquitecto deberá ser conservada por las disposiciones pedagógicas tomadas por el maestro. No se trabaja bien sino en la alegría. Pasaron de moda las sombrías construcciones escolares, semejantes a prisiones; pero un maestro de tono rudo no sería menos arcaico. No quiere esto decir que deba ser abolido todo reglamento disciplinario; la voluntad y la razón del niño están demasiado poco formadas para que se pueda esperar todo de la persuasión. Pero se puede proceder de manera que el empleo del castigo se haga excepcional y que la atmósfera de la clase sea casi constantemente de una perfecta serenidad. No es por el temor, sino por el afecto, como el maestro obtiene el trabajo más regular y más productivo.— El trabajo será tanto más regular, tanto más productivo, conforme la enseñanza sea más viva.

A cada página de estas instrucciones, lo mismo si se trata de la enseñanza de la moral o de la del trabajo manual, de la música que de la historia o de las ciencias, hemos preconizado los métodos susceptibles de interesar al niño, y aun más, de inspirarle por su trabajo una especie de

entusiasmo. Sería un error confundir la teoría contenida en estas páginas con la teoría de la educación atrayente. Nuestro fin no es divertir a los escolares. Pero queremos que los escolares trabajen con placer, porque el placer es un medio eficaz de estimular su actividad. El placer de que se trata no es un goce pasivo, es el goce que acompaña a toda actividad libre, consciente de trabajar en la realización de un bello ideal. Es el goce que experimenta el turista en el curso de una ascensión, que exige, sin embargo, de él mucho esfuerzo y mucha fatiga, pero que sabe que cada paso le aproxima a un espectáculo magnífico. Lo que deseamos no es que se reduzcan a un mínimo los esfuerzos intelectuales del escolar, sino, por el contrario, se le lleva a multiplicarlos, haciéndole realizarlos en el goce. Todos los procedimientos que hacen la enseñanza concreta, que apelan a la actividad del niño, que permiten pasar mediante hábiles lecciones del juego a la lección, son de naturaleza adecuada para crear en la clase las disposiciones intelectuales y morales, sin las cuales no hay buen trabajo: se despierta la curiosidad, se excita el interés y cada uno hace con energía una tarea de la que obtendrá gran provecho. No pedimos que se deje a cada uno obrar según su capricho—la escuela no es una sala de juego, cómo no es una prisión. La escuela es la escuela—una reunión de niños que trabaja cordialmente en su educación común, bajo la dirección de su maestro. Más aire, más libertad, más alegría y, por consiguiente, más trabajo. Esfuerzos más numerosos, porque serán libremente consentidos; esfuerzos mejor equilibrados y mejor coordinados, porque cada disciplina ocupará justamente su lugar; esfuerzos más fructíferos, porque se adaptarán mejor a las necesidades presentes de nuestra patria; niños mejor instruidos, por una dosificación más exacta de los conocimientos que deben adquirir progresivamente, por un cultivo más metódico de sus facultades; caracteres mejor formados, por una educación moral menos abstracta, pero no menos elevada: he aquí lo que se

espera de esta reforma de la enseñanza primaria.

AGOSTO

La utilidad pedagógica, por M. Her-
vier.—La obra de Pascal es tan rica, que
se puede mediante ella abordar muchos
estudios: se encuentran en ella bastantes
reflexiones para deducir una política o una
estética. Pero las más abundantes, fuera
del objeto definido que se proponía, son
las que se refieren a la retórica. No sin
razón escribía Gilberto Périer en la vida
de su hermano, que había particularmente
reflexionado sobre este arte y que se ha-
bía hecho una retórica para su uso. En
efecto, sus pensamientos abundan en re-
flexiones personales, enteramente fuera
de las reglas ordinarias; pero, por lo mis-
mo, de una justeza sorprendente y pro-
funda. Esta libertad de juicio tiene por
origen la educación misma de Pascal, que
no se sometió a ninguna de las disciplinas
habituales: no se modeló así en el molde
común, y su temperamento propio se des-
envolvió sin violencia. No siendo prisione-
ro de una formación impuesta, pudo apli-
car con toda independencia su espíritu de
observación, sea en el mundo, sea en el
curso de sus lecturas, y darse a sí mismo
reglas que no tenían nada de tradicional
ni de libresco. Entre las teorías que dis-
tinguen la retórica de Pascal, debe notar-
se la famosa distinción del espíritu geomé-
trico y el espíritu crítico. Los jóvenes se
aperciben sin esfuerzos en sus clases, que
ciertos camaradas triunfan mejor en cier-
tos estudios que en otros, que unos se
complacen en las matemáticas, y otros no
comprenden nada y sólo sienten gusto por
las obras literarias. Tienen los éxitos y los
fracasos una razón de ser, y no deben
atribuirse al prejuicio ni a la pereza. Es
que hay espíritus diferentes, y en cada
caso, las facultades puestas en juego no
son las mismas. No nos apresuremos, sin
embargo, a justificar la incapacidad de los
alumnos, que se darían con ello por sa-
tisfechos. En realidad, poseemos en nos-
otros mismos los gérmenes necesarios
para los dos géneros de estudio, y el fin
mismo de la educación debe ser el de des-

envolverlos igualmente y no sacrificar el
uno al otro. La distinción hecha por Pas-
cal no tiene por fin establecer dos catego-
rías entre los hombres, sino mostrar que
nuestro juicio, según los hechos que en-
foca, recurre a métodos diferentes. El que
sólo conoce uno es que ha recibido una
educación incompleta.

*Un descubrimiento pedagógico de Pas-
cal: el método de lectura racional*, por
L. Dugas.—El descubrimiento de un mé-
todo para enseñar a leer a los niños no es,
sin duda, uno de los mayores títulos de
gloria de Pascal; pero es extraño que lo
omitán sus biógrafos más entusiastas, sal-
vo Sainte-Beuve, cuando no han dejado de
escudriñar las menores particularidades de
su vida científica, religiosa y mundana. Si
éste es el menor de sus inventos, lleva, sin
embargo, la huella de su genio. Los des-
cubrimientos en Pascal son todos ocasio-
nales. Por ayudar a su padre en sus cuen-
tas de intendente, inventa la máquina arit-
mética; con ocasión de un problema rela-
tivo al juego, escribió el *Traité du triangle
arithmétique*; su espíritu estaba tan dis-
puesto a ejercitarse sobre todos los temas
y en todos los órdenes, que cuando surgía
una dificultad, en él se pensaba para resol-
verla; por eso fué encargado de defender
a Arnauld, censurado en la Sorbona, y es-
cribió las *Provinciales*. Acudieron a él
sus amigos de Port Royal, a cada momen-
to, y, en particular, sobre las cuestiones
de educación. Aprovecharon para la *Ló-
gica* su *Art de persuader*, y se inspiraron
en él para sus *Méthodes*. También fué,
sin duda, para acudir en auxilio de su her-
mana Jacqueline, maestra de novicios y
encargada de la educación de los niños en
Port-Royal, por lo que Pascal fué llevado
a inventar su nuevo método de lectura. La
originalidad de este método consistió en
desembarazar el arte de la lectura de to-
das sus complicaciones y dificultades fic-
ticias. En primer lugar, aprender a leer
por el francés y no por el latín, es decir,
asociar a la pronunciación de las palabras
la inteligencia de su sentido e interesarle
en la una por la otra. La segunda reforma,
que es exclusiva de Pascal, era más difícil

de concebir y de realizar: consistía en proceder a una nueva descomposición de los elementos del lenguaje, con el fin de asociar los elementos visuales a los elementos vocales, o, de otro modo dicho, en llevar de frente la lectura por los ojos y la pronunciación de las palabras. La reforma se halla expuesta, primero, en el prefacio de los *Billets que Cicéron a écrits* (1668), y segundo, en el capítulo VI de la *Grammaire générale*, que tiene por título: «de una nueva manera para aprender a leer fácilmente en todas las lenguas».

La Escuela maternal francesa, por M. Bardot. — Se ha superado la etapa Fröbeliana. Desde hace muchos años, la pedagogía francesa está siendo influida por diversas escuelas, que se ocupan científicamente de la educación de los niños retrasados. Se han escogido, adaptado y clasificado los ejercicios sensoriales que estas escuelas han puesto de moda y que podían convenir a los párvulos. Se han catalogado los múltiples juegos intelectuales, según sus procedimientos de iniciación. Así el método de la lectura llamada «global», que se debe al influjo nuevo. La escuela maternal francesa no podía permanecer dentro de los estrechos límites de un sistema determinado, ni esclavizarse por un material inmutable, y su ideal tiene alas bastante poderosas para visitar todos los dominios reservados a la infancia. Así pretende ser fiel a su pedagogía colectiva, hecha de liberalismo; pero también de espíritu crítico y llena de inventiva. El pastor francés Oberlin fué quien fundó, en 1770, en una miserable aldea de los Vosgos, la primera escuela maternal, para que las madres pudieran seguir ocupándose de las faenas agrícolas. Su iniciativa, que le valió las felicitaciones de la Convención nacional, volvió a Francia desde Inglaterra, donde había prendido, hacia 1830, con el progreso del maquinismo, que absorbía a las mujeres en las manufacturas y la fábrica.

Cuestiones y discusiones.

Notas pedagógicas.

Iniciativas.

Crónica de la enseñanza primaria.

A través de periódicos extranjeros: Estados Unidos de América.—A. Gri-court.

Los libros: I. Libros de biblioteca.—II. *Libros de clase.*—D. BARNÉS.

ENCICLOPEDIA

LA VIDA LITERARIA EN 1923 (1)

por E. Díez-Canedo.

Novelas.—Como siempre, lo más abundante de la producción literaria española pertenece a la novela. Muchos libros novelescos; y, además, semana por semana, las publicaciones populares acrecen el acervo narrativo con media docena, por lo menos, de relatos cortos. Bastaría seguir con asiduidad una de estas series para tener idea clara de lo que es hoy, en España, el arte de la novela. Inventiva de melodrama o de comedia casera. Psicología de vals vienés. Claro está que sólo en términos generales, porque esos mismos cuadernos hebdómados nos dan, a veces, páginas de otro valor. Pero, sin duda, no son las que obtienen más lectores.

Éxito señalado de 1923, ya en el libro, la novela en dos tomos, de Pérez de Ayala, *Luna de miel, luna de hiel y Los trabajos de Urbano y Simona*, de la cual una parte se publicó independientemente en los cuadernos de *La Novela de Hoy*. Lo que entonces era un apunte se ha convertido en uno de los libros más jugosos y plenos de nuestra novela contemporánea, en una de las obras maestras de su autor.

Blasco Ibáñez ha dado *La Reina Calafia*, vacía de todo interés; Baroja afirma su maestría en *El laberinto de las sirenas*; Azorín se asoma a la política picaresca en *El chirrión de los políticos*, que no es novela, sino «fantasía moral». Isabel Oyarzábal de Palencia, en *El sembrador*

(1) Creemos de interés para nuestros lectores este resumen del movimiento literario de nuestro país en el año último, que extractamos de la interesante revista *España* en sus últimos números.—(N. de la R.)

sembró su semilla, toca con mano segura y delicada una tremenda llaga social. Margarita Nelken describe la muerte de todo anhelo elevado en la vulgaridad cotidiana (*La trampa del arenal*). Carmen de Burgos (*Los espirituados*) vuelve a suscitar ambientes de misterio. José Más, en *Hampa y miseria*, pinta otro lienzo del gran fresco andaluz, que es, hasta ahora, su principal trabajo. Luis Araquistain, con *El archipiélago maravilloso*, se lanza de lleno a la invención novelesca, a la utopía satírica de Samuel Butler y Angel Gani-vet, y traza su mejor obra narrativa. Alfonso Danvila inicia con el *El testamento de Carlos II* una serie histórica que ha de desarrollarse en diez volúmenes. Salaverría completa *El Rey Nicéforo*, escrito hace años, en el presentimiento de los trastornos sociales. Ricardo León aumenta su altiva galería de retratos españoles con *Humos de Rey*.

Otros libros: *El corazón*, de Hernández-Catá; *La mujer que necesita amar*, de Alberto Insúa; *El arlequín azul*, de Valentín de Pedro; *La desconocida*, de Mariano Benlliure; *El hijo de la noche*, de José Francés; *La Saturna*, de José María de Acosta; *Anafrodisis*, de Carlos Mendizábal; *Las brujas de la ilusión*, de Salvador González Anaya; *Las esfinges*, de Germán Gómez de la Mata; *La romántica aventura*, de Emiliano Ramírez Angel; *La meiga de Vilquirime*, de Germán R. García; *Disciplinas de amor*, de Juan Aguilar Catena; *Cantabria*, de Vicente de Pereda; *El misterioso asesino de Potestad*, de Antonio Porras; *En lo más hondo*, de M. D. Benavides; *Aristocracia de la sangre y El espectador de sí mismo*, de F. Arévalo Salto. No faltan, por supuesto, nuevos libros de Antonio de Hoyos, Pedro Mata, Guillermo Díaz Caneja; *El secreto de Barba Azul*, de Wenceslao Fernández Flórez, novela «ejemplar», está entre las mejor realizadas de su autor; otro tanto se puede afirmar de *La noche mil y dos*, de Francisco Camba. Dos novelistas que se estrenan con sendos libros: Antonio Robles, autor de *Tres*, y J. García Bellido, autor de *Una aventura en la Pedriza*.

Faltaría una de las notas más importantes si no mencionáramos la reedición de *Paz en la guerra*, primera novela de don Miguel de Unamuno.

¿Y admitiremos estas *Almas de mujer*, de Eduardo Marquina, en sustitución provisional del libro de versos que nos debe?

Postdata: Ramón Gómez de la Serna, ¿es novelista? Su *Secreto del Acueducto* tiene cariz de novela; pero quizá en ese libro y en todos los de su autor (que este año nos ha dado una nueva edición, aumentada, de *Senos, Ramonismo y El alba*, a más de unos *Echantillons*, traducción francesa de páginas varias de sus libros) no hay más que un personaje: Ramón, en cuya retina los hombres y las cosas toman los más diversos y, con frecuencia, los más reveladores escorzos.

Poesías.—No nos ha sido dado conocer, hasta aquí, las *Rimas de adentro*, de don Miguel de Unamuno, impresas en edición limitada y no entregada al comercio.

Apartemos, entre la nueva aportación lírica, ante todo, las dos recopilaciones antológicas de Juan Ramón Jiménez, primicias de sus libros, aun inéditos, *Poesía y Belleza*. Los que limitan su gusto a las primeras colecciones, *Arias tristes*, *Jardines lejanos*, *Pastorales*, y no saben hallar en los versos de ahora aquel acento más depurado, en una resonancia más honda, no apreciarán como es debido esta siempre nueva poesía.

Los *Romances de ciego*, de Salvador Madariaga, encierran en una construcción elemental un apasionado debate entre la vida y la muerte: poesía de pensamiento, ajustada al son tradicional del canto español. Ramón de Basterra, en *Las ubres luminosas* y en *La sencillez de los seres*, presta su versificación barroca y de léxico escogido con igual abundancia y fruición a los espectáculos refinados del paisaje artístico que a las vidas humildes y primitivas.

Fernando González (*Manantiales en la ruta*) se inclina sobre su estremecido sentimiento; José del Río Sáinz (*Hampa*) graba a buril aspectos de los antros del vicio, en lucha de resplandores y sombras; Esteban Clemente Romeo levanta su voz

tranquila en *Jardín lírico* y se une al coro apasionado de los hombres en *Canciones humanas*; Luis Antonio de Vega (*Timonel*) hace rumbo a las nuevas regiones líricas, en las que anda con todo desembarazo, sin dejar rincón por explorar, Guillermo de Torre (*Hélices*). Pero uno de los maestros de la nueva poesía, Gerardo Diego, canta ahora sencillamente el encanto provinciano y primitivo de *Soria*, en un alto que no significa retractación, sino adecuación lírica. Con el *Signario*, de Antonio Espina, nos encontramos otra vez en guerra con la retórica ordinaria; sus versos son un puñado de saetas irónicas que van derechas al blanco.

Una selección de las poesías de Alcocer nos recuerda que el vate mallorquín es autor de muy bellos versos castellanos. Los cuatro tomos publicados de las obras completas de Manuel Machado ponen otra vez de actualidad versos ya de todos sabidos de memoria; con *La canción de las horas*, inicia Emilio Carrere una nueva edición de sus obras completas. Y desde el otro lado del mar, Vicente Medina nos cuenta sus escepticismos en los versos amargos de *Sin rumbo*, y define en *La tirana* su «arte de ser abuelo».

Otros libros: *El báculo*, de Luis Barreda; *La flauta de Pan*, de A. Montoro; *Nómada*, de Carranque de Ríos; *Reflejos*, de J. Ojeda; *El espejo de las horas*, de Julio Bernácer; *Llar*, de Eduardo Ontañón; *Odres viejos*, de J. Toral; *Sed de camino*, del Conde de Santibáñez del Río; *Las piedras de Horeb*, de Pilar Valderrama, primer libro de una mujer de nobilísima inspiración y manera poética delicada e insinuante.

Crítica e historia literaria - Un manual de historia literaria editado en los Estados Unidos, el de César Barja, lector en Smith College, titulado *Libros y autores clásicos*, ya en su tercera edición, muestra el esfuerzo de incorporar a los menesteres de la enseñanza muchas ideas rectificadoras de puntos concretos de nuestra historia literaria. Pero el autor no se ha decidido a renovar por sí capítulos muy importantes; por ejemplo, el consagrado a

Góngora. Esto produce en su libro un contraste muy violento, y al lado de parajes iluminados con nuevos colores, vemos en él regiones convencionales y mortecinas.

Las *Semblanzas literarias contemporáneas*, de Salvador de Madariaga (cuya edición inglesa se ha publicado simultáneamente con el título de *The Genius of Spain*), con puntos de vista muy discutibles, comprenden serios estudios acerca de Galdós, Giner, Unamuno, Azorín, Baroja, Ayala, Valle Inclán y Miró, con una introducción de carácter general sobre el carácter de España y el de su literatura presente. Monografías diversamente interesantes son las consagradas por Federico de Onís a *Jacinto Benavente*, y por Revilla Marcos, a *José María Gabriel y Galán*.

El estudio de González de la Calle sobre el Brocense (*Francisco Sánchez de las Brozas*) nos vuelve a la literatura clásica, en el campo de la cual hay que tener presentes las introducciones a los nuevos tomos de la colección de «Clásicos Castellanos» (*Berceo, Pulgar, Saavedra Fajardo, Feijóo, Espronceda y Larra*). La colección clásica de «Renacimiento» ha reimpresso el *Que nada se sabe* de Francisco Sánchez, y la de la Real Academia Española, la *Guía y aviso de forasteros*, de Liñán.

Valor de nueva incorporación de textos tienen las ediciones de *Obras inéditas* (publicadas, en realidad, pero nunca coleccionadas en tomo) de Pérez Galdós, de las que han aparecido ya cuatro tomos, y las *Páginas desconocidas* de Bécquer, en dos volúmenes, no todos de valor sustantivo ni presentados por el recopilador con el esmero literario que se requiere en tales empeños.

Ha empezado a publicarse, por último, una edición «definitiva» de Rubén Darío, con prólogo de Andrés González Blanco. El primer tomo se denomina *Baladas y canciones*. Es una miscelánea, distribuida en secciones, con títulos tan caprichosos como el del volumen, y en la que entran hasta poesías que no fueron jamás de Rubén: *Los cañones del Marne* (pág. 155) es una poesía francesa de Jean Rameau,

traducida, si no erramos, por el colombiano Céspedes. Rubén Darío sigue teniendo desgracia con sus editores españoles.

De la Pardo Bazán un tomo póstumo, *El lirismo en la poesía francesa*, viene a unirse, sin aportar novedades sustanciales, a los anteriores estudios franceses y están formados por sus notas para la cátedra. Dos tomos de Mariano de Cavia inician en «Renacimiento» la publicación de sus obras.

Ensayos.—Aparte el libro de Ortega y Gasset titulado *El tema de nuestro tiempo*, de importancia primordial, nada puede indicarse en esta sección que sea realmente obra de pensamiento filosófico. El estudio de Joaquín Xirau sobre Leibniz resume conceptos de historia de la filosofía.

El ensayo histórico se ha manifestado en publicaciones tan notables como el *Fernando VII* y *La Reina de Etruria*, del Marqués de Villaurrutia, autor también de un amensísimo Palique diplomático, y en estudios monográficos de Llanos Torriglia y Ossorio Gallardo.

En historia del arte anotaremos el estudio de Méndez Casal sobre el pintor romántico Villamil.

La política idealista de Gabriel Alomar da mucho espacio a la concreta actualidad española, empuñada con su vigor constante por el admirable escritor. Las *Notas marruecas de un soldado*, libro de «cosas vistas», primera revelación de un buen espíritu, han de ser citadas en este lugar, a falta de otro más específico, de igual modo que las agudas divagaciones que ha reunido el maestro Amadeo Vives con el título de *Sofía* y la persecución de un estado de ánimo cardinal a través de libros y autores recientes por D. José Deleito en *El sentimiento de tristeza en la literatura contemporánea*. También cabe aquí *Nuestro paisaje espiritual*, de Carlos Bosch.

Traducciones.—En los libros capitales del año hay que señalar la traducción hecha por García Morente del famoso libro de Spengler, *La decadencia de Occidente*, editado por «Calpe», y la de varios volúmenes de Freud, llevada a cabo por López-

Ballesteros, en las ediciones de la *Biblioteca Nueva*.

Mencionaremos, además: *El Banquete*, de Platón, no traducido directamente sobre su original, por Rafael Urbano; la versión directa del *Hero y Leandro* y otros poemas griegos y latinos, por el humanista-poeta Miguel Jiménez Aquino; algunos dramas de Hebbel, por Ramón María Tenreiro, en la «Colección Universal»; *A la sombra de las muchachas en flor*, por Pedro Salinas; las cuatro comedias de Oscar Wilde, por Ricardo Baeza («Publicaciones Atenea»); *El Milagro*, de Mario Puccini, por Rivas Cherif; el *Regreso al Paraíso*, de Teixeira de Pascoaes, por Fernando Maristany; *A Catedral*, de Manuel Ribeiro, por Francisco de Arce; *Tierra Nueva*, de Knut Hamsun, por José Pérez Bances; varios tomos en la colección de Obras completas de Verlaine, editadas por «Mundo Latino», y unas cuantas novelas de Guido de Verona, que ha llegado a ser en España, como en Italia, ya que no uno de los mejores novelistas, un buen artículo de venta. *La literatura francesa explicada*, de Des Granges y Charrier, traducida por Eduardo del Palacio excelentemente, puede prestar buenos servicios en la enseñanza.

Autores americanos.—Los dos volúmenes documentales de Icaza, *Diccionario autobiográfico de conquistadores y pobladores de Nueva España*, figuran entre los de mayor interés publicados en España. A su lado, la magnífica reimpresión de las *Tradiciones peruanas*, de Ricardo Palma, que tantos lectores alcanzaron en las ediciones primitivas; los libros de Alfonso Reyes *Los dos caminos* y *Visión de Anahuac* (ésta en la «Biblioteca de Índice», donde el mismo Reyes ha cuidado una edición del *Polifemo* gongorino); los volúmenes de la *Antología Americana*, de Alberto Ghirardo (cuatro hasta hoy), aportan, si no en cantidad muy crecida, en verdadero valor, una contribución española a la Bibliografía de Hispanoamérica.

Curiosa es también la selección del *Parnaso filipino* hecha por el Sr. Martín de la Cámara, que ganaría con ser más estricta

y con preferir los temas indígenas o personales a las manifestaciones de afecto a España y admiración por sus poetas.

Libros extranjeros acerca de España.—Por su carácter general, merece el primer puesto este *Portrait de l'Espagne*, trazado por M. Maurice Légendre, minucioso conocedor de nuestro suelo y de la vida española, atento y simpático observador de nuestras costumbres. Apuntemos también las notas de viaje por *Espanha*, del gran artista portugués Antero Figueiredo, y los dos libros de sonetos portugueses de Eugenio de Castro y Antonio Sardinha, ya comentados en esta publicación. El «Instituto de las Españas en los Estados Unidos» de Nueva York ha publicado el estudio de F. Callcott sobre *The Supernatural in Early Spanish*, y el de Nicholson B. Adams, *The romantic dramas of García Gutiérrez*, cuya portada lleva cifra de 1922. El profesor Allison Peers ha dado en Inglaterra una nueva edición de las poesías de Cabanyes. Mencionemos, por último, las versiones al francés de Unamuno (*L'Essence de l'Espagne—En torno al casticismo*) por M. Bataillon, y de Pérez de Ayala (*Apollonius et Bélarmín*), por M. Carayon).

Pero en esta parte, más aun que en las anteriores, aunque en las anteriores también, los olvidos han de ser muchos, y las omisiones involuntarias, por falta de información oportuna, mayores aún.

INSTITUCION

IN MEMORIAM

DON HERMENEGILDO GINER DE LOS RÍOS

Honremos la memoria de los grandes hombres
por Fernando Sáinz.

Ya hace bastantes días que una manifestación nutrida de profesores y obreros, sobre todo, caminábamos en peregrinación conmovedora tras de los restos del venerado y entrañable amigo. Nada distraía

nuestro dolor en aquel caminar extraordinariamente silencioso, y cada vez que el cortejo avanzaba en el camino, el grupo iba haciéndose más íntimo, hasta que los amigos quisieron llevar sobre sus hombros, ya que no podían abrazar, el cuerpo que habían de depositar en la tierra hospitalaria que a todos acoge con el mismo amor.

Ya hace de esto bastantes días, repetimos. ¿Es, pues, un tema de actualidad? Para los fervorosos amigos de D. Hermenegildo Giner, aquel triste día no ha pasado aún, y a medida que el tiempo trascurre, más numerosas ocasiones se nos ofrecerán para echarle de menos y más motivos acrecentarán su recuerdo. Seguimos pensando en nuestro amigo; mas ¿sólo por razones de cariño? ¿Hay derecho a llenar las columnas de un periódico con un tema sentimental y subjetivo, o tiene algún valor hablar de D. Hermenegildo Giner a quienes ni siquiera le conocieron? ¡Qué poco nos hemos ocupado en Granada de este hombre ejemplar! Quizá no sea extraño. En Granada no se le conoció mucho. Vino, ya cansado y viejo, a gozar de sosiego al lado de sus hijos. En cambio, la Prensa de numerosas poblaciones le dedicó sentidísimos recuerdos. La de Barcelona aun no ha cesado de llorar su muerte, y la ciudad se dispone a perpetuar su memoria.

La vida de D. Hermenegildo Giner, como la de quienes se consagran al ideal, fué una vida intensa y fecunda, que se manifestó en múltiples direcciones por el anhelo de penetrar en la complejidad de los temas humanos. Una vida llena de ejemplaridad, que se extingue inmaculada, sin que en sus huellas se encuentre otra cosa que honradez, sacrificio, virtud, amor, enseñanza.

Hablar de hombres semejantes no puede ser un tema personal. Es un tema de indudable valor educativo y de perenne interés. Para los que conocimos bien a Giner de los Ríos, exhumar el recuerdo de sus méritos, valorar sus cualidades, traer a la mente los rasgos de su espíritu, para imitarle en momentos precisos, equivale a dejarnos influir por él después de

su muerte, como si aun viviera. Para los que no le conocieron, bueno es presentarles una personalidad en la que mucho hay que admirar y mucho que aprender, que no otra cosa hace la Historia cuando, para movernos al ejemplo, nos describe los mejores tipos de perfección humana.

Ante todo, Giner de los Ríos presentaba todas las características de la santidad. Santidad es superioridad y delicadeza de espíritu, es capacidad extraordinaria en la posesión de la virtud, es amor infinito al prójimo, es sinceridad y verdad sin límites, pureza en los deseos, sacrificio y heroísmo por el ideal, ausencia completa de sentimientos inferiores, en una palabra, y toda la vida de D. Hermenegildo es una constante muestra de esas cualidades.

Junto a tal conducta descuella en Giner de los Ríos la pasión por el trabajo. Su actividad era enorme y nunca parecía agotarse. Una resistencia física privilegiada le permitió realizar los mayores esfuerzos en sus múltiples campañas políticas, periodísticas, literarias.

Fué un modelo de patriotismo, entregándose plenamente a desentrañar los problemas nacionales, para encauzarlos y presentarlos a su pueblo honradamente, sacudiendo la conciencia pública y educándola para que viera claro y se apasionara con nobleza. En este sentimiento de patriotismo, como en todas sus convicciones, brilló potentemente otra de las más preciosas cualidades de D. Hermenegildo: la lealtad consigo mismo, que mantuvo con entereza sin igual, aun a trueque de muchos y profundos disgustos y perjuicios.

De sus méritos intelectuales, de su talento, ya han hablado bastante sus libros y sus alumnos. Sus obras y sus traducciones pueden formar una biblioteca. Sin embargo, como los verdaderos talentos, Giner de los Ríos era de una extraordinaria modestia. Sus discípulos le querían sinceramente, porque su cátedra estaba saturada de un espíritu pedagógico tan fino, que convidaba al estudio y a la investigación de los temas que, llenos de sugestión, iba presentando el maestro. Don Herme-

negildo hacía honor con ello a esta singular familia de profesores de los mismos apellidos a quienes tanto debe España.

Y para que la personalidad de este hombre sea más inolvidable, contaba el don de la simpatía. Su vasta cultura, sus viajes, sus relaciones, la riqueza de situaciones que vivió, unido todo ello a la expansividad de su carácter, a su cortesía exquisita, a sus formas de expresión correctísimas e insinuantes, a su vivacidad, hacían su conversación la más atrayente y amena. ¡Qué cariño y qué interés ponía en las preocupaciones de los demás! ¡Cómo participaba en los goces y en las contrariedades de los otros! Y así le quiso quien le trató. Recordamos escenas y palabras de gente humilde profundamente conmovida el día de la muerte de D. Hermenegildo. ¡Qué intuición tiene el vulgo de la verdadera santidad!

Intentaremos analizar a grandes rasgos la fecunda labor pedagógica, literaria y política del ilustre Giner de los Ríos.

Su actividad se difundió prodigiosamente, y ya aparece como crítico y traductor del pensamiento de otros grandes hombres, ya como autor de ideas, de doctrinas, de hechos siempre consecuentes con su personal ideología.

Es imposible reseñar toda su hoja de servicios a la cultura.

Apenas terminó sus estudios, obtuvo una cátedra en el Instituto de Osuna. El mismo año, el 74, fué pensionado por el Poder ejecutivo de la República para estudiar en Italia el problema de la segunda enseñanza y fué becario en el Colegio de San Clemente de los Españoles en Bolonia, donde tan pronto conocieron su preparación, lo nombraron bibliotecario.

La estancia en Italia fué decisiva en la formación de Giner de los Ríos. A ésta, y al influjo de su hermano D. Francisco, el más alto espíritu de la España contemporánea, debió aquél la dirección de su posterior cultura. A su vez, Giner de los Ríos trajo a España muchos de los valores de la literatura italiana, con sus numerosísimas traducciones; como también fué el más asiduo y eficaz defensor de nuestro

Colegio allí de San Clemente, al que salvó en varias ocasiones, hasta conseguir que pasara del Ministerio de Estado a la tutela de un Patronato. En los últimos tiempos, Giner de los Ríos abrigaba el ferviente propósito, y sentía el orgullo de que su hijo, D. Bernardo, que ya le ayudó notablemente, continuara su obra de amor por aquel colegio.

El año 75 fué uno de los más interesantes de la vida de D. Hermenegildo. Al promulgarse los decretos del Ministerio Orovio, que atentaban a la libertad de la cátedra, Giner de los Ríos, que aun no llevaba un año de haber ganado la suya, no se prestó a seguirla desempeñando, por entender que traicionaba sus ideas liberales, y lleno de justa indignación y rebeldía noble, firmó con su hermano D. Francisco, con Figueroa, Moret, Montero Ríos, Salmerón, Azcárate y otros la protesta enérgica contra tan denigrantes disposiciones, siendo por ello, como los demás, separado de la cátedra.

Como consecuencia, marchó a París, en busca de más noble ambiente y de medios de vida. Allí trabajó enormemente, y explicó la cátedra de castellano e italiano en la Asociación Internacional de Profesores, hasta que el 76 volvió a España, uniéndose a sus compañeros separados, que fundaron la Institución Libre de Enseñanza, el acontecimiento, sin duda, de más valor y trascendencia que ha tenido lugar en la historia de la educación en España. Con esta fundación, aquellos dignísimos profesores dan una lección admirable a los calamitosos Ministros de la Restauración, y, al mismo tiempo, satisfacen sus puros ideales pedagógicos, consagrándose a una labor exclusivamente educativa, apartada de todo dogma, de toda doctrina filosófica, de todo partido político. D. Hermenegildo Giner fué designado secretario y profesor de la Institución, ejerciendo, a la vez, el profesorado particular.

Cuando el 81 el ministro Alvarado repuso en sus cargos a aquellos catedráticos, Giner de los Ríos ocupó cátedras en diversos Institutos, hasta que pasó a Barcelona, donde se jubiló hace seis años.

En Barcelona, en su larga estancia, culmina la labor de D. Hermenegildo, y como muestra de respeto y admiración públicos que merecieron su talento y sus virtudes, anticiparemos, en síntesis, que ostentó la representación en Cortes durante diez años consecutivos, fué Alcalde popular, y al ser jubilado, le designaron sus compañeros Director honorario del Instituto, otorgándole el Consejo de Instrucción pública el *premio a los servicios y al mérito*; se impuso, después de jubilado, un curso anual, en Barcelona, de treinta conferencias.

Su producción literaria es inmensa. Enamorado de los autores italianos, y dominando ese idioma a la perfección, nos ha proporcionado el placer de leer a Amicis, a Carducci y otros. Del primero tradujo casi todas las obras en veintitantos volúmenes. *Corazón*, ese libro que se lee en todas las escuelas y hace vibrar profundamente el alma infantil, ha sido, sin duda, uno de los éxitos más rotundos de las bibliotecas para niños. La inmensa sentimentalidad de *Corazón* se debe tanto a la inspiración de Amicis como a la finura y grandeza del alma del traductor. De Carducci son las famosas *Odas bárbaras*, que al ser divulgadas por Giner de los Ríos, descubren temas nuevos y emociones insospechadas.

Filosofía y Arte, Teoría del Arte e Historia de las Bellas Artes, Principios de Literatura, Manual de Literatura Nacional y Extranjera, Manual de Estética, Artes e Industrias y gran número de novelas y obras teatrales prueban que D. Hermenegildo Giner cultivó todos los géneros literarios y científicos.

Respecto a su actuación política, haremos otra ligerísima síntesis.

En 1901 le incluyó Lerroux en su candidatura para concejales en Barcelona, saliendo elegido. A poco ocupó el puesto de primer teniente alcalde, y durante los años 904 y 905 ejerció las funciones de Alcalde popular. Al frente de la minoría radical luchó, con tesón incansable, contra el bloque que quiso asaltar el gobierno de la ciudad.

Se separó de Salmerón, no obstante el gran cariño que le profesaba, por considerarle antisolidarista, ingresando en el partido radical de Lerroux. En unión de éste y de Sol y Ortega, triunfaron en las elecciones de 1908 como candidatura republicana.

Sus intervenciones en el Parlamento fueron notables, descollando la de defensa de la política antisolidaria, las enmiendas a los presupuestos de Instrucción pública, la cuestión de los Ingenieros industriales, de los sargentos, las relativas a las leyes para obreros y contra el caciquismo, y la de los procesados de Canillas de Aceituno, a los que logró salvar. La explosión de entusiasmo en este pueblo fué delirante. Sin enterarse hasta última hora D. Hermenegildo, se proyectó y se le levantó en el pueblo una estatua en 1915.

La integridad de su carácter y la lealtad con sus ideales le obligaron últimamente a separarse de Lerroux, en carta notable que todos recordamos.

De su paso por el Municipio de Barcelona se conservan la creación de más de 100 escuelas, la conversión en graduadas de ocho unitarias, las Colonias Escolares, la instalación de las Escuelas de Bosque, la creación del Instituto de segunda enseñanza para la mujer y la realización del proyecto de la Constitución de Cultura, obra del partido radical.

Todavía en sus últimos meses, cuando la terrible enfermedad le dejaba días de sosiego, incansable y optimista, D. Hermenegildo siguió con fervoroso interés la vida política española, y los amigos de toda España, durante las últimas elecciones, le enviaban docenas de telegramas, considerándole aún con ellos en espíritu. El recuerdo que en muchos pueblos, sobre todo en Vélez Málaga y Nerja, han dejado sus formidables campañas anticaciquiles, será imborrable.

*
*
*

Y cuando el ambiente político de España es cada vez más triste y nauseabundo, y no pasa día sin que la Prensa y la observación nos adviertan de constantes y cíni-

cas claudicaciones, cobardías, embrollos... ¡cómo no hemos de recordar la figura de hombres como D. Hermenegildo Giner de los Ríos!

(*El Noticiero Granadino*, 12-IX-23.)

PROGRAMA DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

Origen y carácter.

La Institución Libre de Enseñanza fué fundada en 1876 por varios catedráticos y auxiliares (1) de Universidad o Instituto, separados de sus clases a consecuencia de su protesta contra los decretos de Instrucción pública de 1875, atentatorios de la libertad de la cátedra. Creóse, y se mantiene, sin subvención alguna oficial, con el solo concurso de la iniciativa particular, mediante acciones y donativos voluntarios, a más de los ingresos de su matrícula y demás servicios.

Nació y permanece completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; apartada de apasionamientos y discordias, de cuanto no sea, en suma, la elaboración y la práctica de sus ideales pedagógicos.

En armonía con su origen, comenzó por ser un centro de estudios universitarios y de segunda enseñanza; mas la experiencia puso de manifiesto, bien pronto, que una reforma educativa profunda no puede cimentarse sino en la escuela primaria. Inauguróse, pues, en 1878, una escuela inspirada en las ideas y métodos que en aquella época pugnaban en otros países por informar la educación hacia nuevos derroteros, y este ensayo fué el comienzo de una serie de innovaciones con objeto de extender a

(1) Los Sres. D. Laureano Figuerola, D. Segismundo Moret, D. Eugenio Montero Ríos, D. Nicolás Salmerón, D. Gumersindo de Azcárate, D. Francisco y D. Hermenegildo Giner de los Ríos, D. Augusto González de Linares, D. Eduardo Soler, D. Laureano y D. Salvador Calderón, D. Juan A. García Labiano, D. Jacinto Messía y D. Joaquín Costa.

la segunda enseñanza el mismo espíritu e iguales procedimientos, y de infundir en la superior, andando el tiempo, principios homogéneos con los de ambas.

Así ha nacido el interés con que la Institución, al par que en su obra interna, viene ocupándose en la reforma de la educación nacional, de donde procede el influjo que, en medio de las naturales protestas y explicables prevenciones, han podido ejercer sus principios — generalizados y aun vulgares hoy ya muchos de ellos— sobre la opinión pedagógica del país, y, consiguientemente, a veces, sobre el régimen de nuestra educación pública y privada.

Bases.

He aquí las más importantes, aunque de escasa novedad, sin duda, para las personas familiarizadas con el movimiento de la educación contemporánea.

La Institución se propone, ante todo, *educar* a sus alumnos. Para lograrlo, comienza por asentar, como base primordial, ineludible, el principio de la «reverencia máxima que al niño se debe». Por ello precisamente no es la Institución, ni puede ser de ningún modo, una escuela de propaganda. Ajena, como se ha dicho, a todo particularismo religioso, filosófico y político, abstiéndose en absoluto de perturbar la niñez y la adolescencia, anticipando en ellas la hora de las divisiones humanas. Tiempo queda para que venga este «reino», y hasta para que sea «desolado». Quiere, por el contrario, sembrar en la juventud, con la más absoluta libertad, la más austera reserva en la elaboración de sus normas de vida y el respeto más religioso para cuantas sinceras convicciones consagra la historia.

Pretende despertar el interés de sus alumnos hacia una amplia cultura general, múltiplemente orientada; procura que se asimilen aquel todo de conocimientos (*humanidades*) que cada época especialmente exige, para cimentar luego en ella, según les sea posible, una educación profesional de acuerdo con sus aptitudes y vocación, escogida más a conciencia de lo que es uso; tiende a prepararlos para ser

en su día científicos, literatos, abogados, médicos, ingenieros, industriales...; pero sobre eso, y antes que todo eso, *hombres*, personas capaces de concebir un ideal, de gobernar con sustantividad su propia vida y de producirla mediante el armonioso consorcio de todas sus facultades.

Para conseguirlo, quisiera la Institución que, en el cultivo del cuerpo y del alma, «nada le fuese ajeno». Si le importa forjar el pensamiento como órgano de la investigación racional y de la ciencia, no le interesan menos la salud y la higiene, el decoro personal y el vigor físico, la corrección y nobleza de hábitos y maneras; la amplitud, elevación y delicadeza del sentir; la depuración de los gustos estéticos; la humana tolerancia, la ingenua alegría, el valor sereno, la conciencia del deber, la honrada lealtad, la formación, en suma, de caracteres armónicos, dispuestos a vivir como piensan; prontos a apoderarse del ideal en donde quiera; manantiales de poesía en donde toma origen el más noble y más castizo dechado de la raza, del arte y de la literatura españoles.

Trabajo intelectual sobrio e intenso; juego corporal al aire libre; larga y frecuente intimidad con la naturaleza y con el arte; absoluta protesta, en cuanto a disciplina moral y vigilancia, contra el sistema corruptor de exámenes, de emulación, de premios y castigos, de espionaje y de toda clase de garantías exteriores; vida de relaciones familiares, de mutuo abandono y confianza entre maestros y alumnos; íntima y constante acción personal de los espíritus, son las aspiraciones ideales y prácticas a que la Institución encomienda su obra.

La Institución estima que la *coeducación* es un principio esencial del régimen escolar, y que no hay fundamento para prohibir en la escuela la comunidad en que uno y otro sexo viven en la familia y en la sociedad. Sin desconocer los obstáculos que el hábito opone a este sistema, cree, y la experiencia lo viene confirmando, que no hay otro medio de vencerlos, sino acometer con prudencia la empresa, donde quiera que existan condiciones racionales

de éxito. Juzga la coeducación uno de los resortes fundamentales para la formación del carácter moral, así como de la pureza de costumbres, y el más poderoso para acabar con la actual inferioridad positiva de la mujer, que no empezará a desaparecer hasta que aquélla se eduque, no sólo como, sino con el hombre.

Mixtas han sido las escuelas en muchos pueblos de la antigüedad clásica; mixtas son hoy las rurales y las Universidades casi en todas partes, y en España, por fortuna, hasta los Institutos; coeducación existe en todos los grados de la enseñanza oficial en los Países Bajos; en casi todas las escuelas secundarias de los Estados Unidos; en muchas primarias y secundarias de Alemania, Suiza y países escandinavos, y coeducativos son los más recientes y famosos ensayos de escuelas privadas en Alemania e Inglaterra.

Los principios cuya más alta expresión en la época moderna corresponde a Pestalozzi y a Fröbel, y sobre los cuales se va organizando en todas partes la educación de la primera infancia, cree la Institución que deben y pueden extenderse a todos los grados, porque en todos caben intuición, trabajo personal y creador, procedimiento socrático, método eurístico, animadores y gratos estímulos, individualidad de la acción educadora en el orden intelectual como en todos, continua, real, viva, dentro y fuera de clase.

Por lo que se refiere al programa, la enseñanza es *cíclica*. No existe la separación usual entre la escuela de párvulos, la primaria y la secundaria, sino que estos tres períodos constituyen uno solo y continuo: el de la educación general. Los alumnos, conforme al grado de su desarrollo, se dividen en secciones, dispuestas para que todos puedan tomar parte activa en el trabajo; y lejos de estudiar «asignaturas» aisladas, las diversas enseñanzas marchan todas paralelamente, de tal suerte, que el niño — cuando el régimen no se perturba por nuestra carencia de medios — debe aprender en el fondo, y durante todo el tiempo de su educación, las mismas cosas en las primeras secciones que en

las últimas, aunque en la medida y según el carácter que a cada grado de desarrollo corresponde. Exceptuando las lenguas clásicas, cuyo estudio piensa la Institución convendría retrasar, por creer que deben hoy considerarse sólo como un instrumento para especiales orientaciones, entran en el programa, desde el primer grado, todas las enseñanzas que constituyen la base de la cultura general de nuestro tiempo: así, la lengua materna y las vivas, las ciencias matemáticas, físico-químicas y naturales, las sociales, las filosóficas, la historia de la civilización, la geografía, la literatura, la teoría y la historia del arte, el dibujo y el modelado, la música y el canto, el trabajo manual en diversas aplicaciones...; aunque siempre — conviene repetirlo — en la medida en que nuestra frecuente, casi continua insuficiencia, lo hace posible.

La Institución aspira a que sus alumnos puedan servirse pronto y ampliamente de los *libros* como fuente capital de cultura; pero no emplea los llamados «de texto», ni las «lecciones de memoria» al uso, por creer que todo ello contribuye a petrificar el espíritu y a mecanizar el trabajo de clase, donde la función del maestro ha de consistir en despertar y mantener vivo el interés del niño, excitando su pensamiento, sugiriendo cuestiones y nuevos puntos de vista, enseñando a razonar con rigor y a resumir con claridad y precisión los resultados. El alumno los redacta y consigna en notas breves, tan luego como su edad se lo consiente, formando así, con su labor personal, única fructuosa, el solo *texto* posible, si ha de ser verdadero, esto es, original, y suyo propio; microscópico las más veces, pero sincera expresión siempre del saber alcanzado. La clase no sirve, pues, como suele entenderse, para «dar y tomar lecciones», o sea para comprobar lo aprendido fuera de ella, sino para enseñar y aprender a trabajar, fomentando, que no pretendiendo vanamente suprimir, el ineludible esfuerzo personal, si ha de haber obra viva, y cultivándolo reflexivamente, a fin de mejorar el resultado. Y no a otra cosa responden las tareas que los alumnos hayan de hacer también fuera de clase, ya

que nunca se encomiendan como mero aprendizaje de las usuales y estériles lecciones memoristas, sino como ejercicios que obliguen a buscar, a reflexionar, a resolver, a componer, siempre personalmente; cuando se trata, claro está, del cultivo especial de la memoria, se procura enriquecer con trozos y motivos selectos el caudal literario del niño y su tesoro de inspiración y de goce poético. El trabajo fuera de clase, que apenas si se inicia en las primeras secciones, aumenta con moderación hasta la última, en que adquiere todo su desarrollo; pero cuidando siempre de evitar, no aquella saludable fatiga, necesaria para el *recreo* de las fuerzas y la plena estimación del trabajo, sino el exceso malsano, que destruye la salud, engendra el desamor hacia la escuela y agota inútilmente las energías de la inteligencia.

Las *excursiones* escolares, elemento esencial del proceso intuitivo, forman una de las características de la Institución desde su origen. Cursos completos hay, verbigracia, los de historia del arte, que vienen dándose casi exclusivamente ante los monumentos y en los museos, cuyas colecciones se utilizan también para los demás estudios, sobre todo el de la historia. Y otro tanto ocurre con la industria, las ciencias naturales, las sociales, etcétera. Las vacaciones se utilizan, en la medida de lo posible, para que los alumnos salgan de excursión durante varios días. No sólo las ciudades, centros y sitios de interés próximos a Madrid, sino casi todas las regiones de España, han sido objeto, muchas de ellas repetidas veces, de excursiones más o menos largas. Algunas han llegado a Portugal y a Francia. Hay excursiones en que predomina el estudio: arte, geología, industria, etc.; en otras, el ejercicio físico y el goce de la vida rural, la marcha por el campo y la montaña; a veces, la permanencia tranquila en ésta o a la orilla del mar, y con frecuencia, la combinación de estas finalidades. La sierra vecina, sobre todo, es visitada por los alumnos desde las primeras secciones, ya que la Institución tiene allí desde 1912 una casa refugio, construída gracias a los

auxilios de D. Luis del Valle y del ex alumno D. Manuel Rodríguez Arzuaga.

Pero en estas excursiones, la cultura, el aumento de saber, el progreso intelectual, entran sólo como un factor, entre otros.

Porque ellas ofrecen con abundancia los medios más propicios, los más seguros resortes para que el alumno pueda educarse en todas las esferas de su vida. Lo que en ellas aprende en conocimiento concreto es poca cosa, si se compara con la amplitud de horizonte espiritual que nace de la varia contemplación de hombres y pueblos; con la elevación y delicadeza del sentir que en el rico espectáculo de la naturaleza y del arte se engendran; con el amor patrio a la tierra y a la raza, que sólo echa raíces en el alma a fuerza de intimidad y de abrazarse a ellos; con la serenidad de espíritu, la libertad de maneras, la riqueza de recursos, el dominio de sí mismo, el vigor físico y moral, que brotan del esfuerzo realizado, del obstáculo vencido, de la contrariedad sufrida, del lance y de la aventura inesperados; con el mundo, en suma, de formación social que se atesora en el variar de impresiones, en el choque de caracteres, en la estrecha solidaridad de un libre y amigable convivir de maestros y alumnos. Hasta la ausencia es siempre origen de justa estimación y de ternura y amor familiares. Por algo ha sido Ulises en la historia dechado de múltiples humanas relaciones y de vida armoniosa, y la *Odisea*, una de las fuentes más puras para la educación del hombre en todas las edades.

La Institución, por último, considera indispensable a la eficacia de su obra la activa cooperación de las *familias*. Excepto en casos anormales, en el hogar debe vivir el niño, y a su seno volver todos los días al terminar la escuela. Ésta representa para él lo que la esfera profesional y las complejas relaciones sociales para el hombre; y al igual de éste, no hay motivo para que el niño perturbe, y mucho menos suprima, sino excepcionalmente, la insustituible vida familiar, sagrado e inolvidable asilo de las intimidades personales. Nada tan nocivo para la educación del niño como el

manifiesto o latente desacuerdo entre su familia y su escuela. Nada, por el contrario, tan favorable como el natural y recíproco influjo de una en otra. Aporta la familia, con el medio más íntimo en que el niño se forma y con sus factores ancestrales, un elemento necesario para el cultivo de la individualidad. Y por la familia, principalmente, recibe la escuela la exigencia más espontánea y concreta de las nuevas aspiraciones sociales, obligándola así a mantenerse abierta, flexible, viva, en vez de languidecer petrificada en estrechas orientaciones doctrinarias. La escuela, en cambio, ofrece, sobre aquellos materiales, la acción reflexiva, el experimento que pone a prueba, que intenta sacar a luz lo ignorado, y que aspira a despertar la conciencia para la creación de la persona. Y a la familia ha de devolver, para que también ella misma se eduque, la depuración de aquellas aspiraciones, los resultados prácticos de la elaboración sistemática de los principios educativos, que como su especial obra le incumbe.

Establecer esta íntima relación entre escuela y familia, no sólo mediante el niño, sino directamente, es tal vez hoy el problema pedagógico-social de superior interés y novedad en los pueblos más cultos.

Educación general.

La Institución quisiera continuar acentuando en su escuela aquella orientación educativa a que constantemente aspiró, y que consiste, no en aprender las cosas, sino en aprender a hacerlas. Este carácter es aplicable a todas las enseñanzas. Pero mientras en las llamadas teóricas (Lenguaje, Matemáticas, Historia, Filosofía, etcétera), exige para su realización pocos medios exteriores, pues el hacer depende en ellas casi exclusivamente del ejercicio del pensar reflexivo, en las que se llaman prácticas (Dibujo, Física, Química, Ciencias naturales, etc.), no porque lo sean más que las otras, sino porque su hacer depende en gran parte de la actividad manual, se necesitan, para aprender a hacer, muchas condiciones exteriores.

La carencia de ellas ha venido con fre-

cuencia a limitar la obra de la Institución en esta última esfera. Pero ahora, aprovechando ciertas circunstancias favorables, se propone hacer un pequeño ensayo, para ver si es posible remediar algo dichas limitaciones.

Mediante un generoso donativo, ha sido posible ampliar algunas clases. Todo lo cual ha servido de estímulo para nuestro propósito, que consiste en intensificar el dibujo (especialmente el geométrico) y las prácticas de laboratorio, para todas las secciones, y en reforzar igualmente aquellos trabajos manuales que ya vienen realizándose, así como en introducir, en la medida de lo posible, otros nuevos. Entre éstos, han comenzado ya la carpintería, para los niños, y las labores de aguja, para las niñas, en las secciones 3.^a y 4.^a, y la cartonería, para todos, en la 2.^a En cuanto haya medios, se tratará de ensayar también la mecanografía, la encuadernación, la cestería, el tejido, la alfarería y el modelado.

Para que este plan pueda realizarse, ha sido preciso introducir algunas modificaciones en el antiguo horario. Se han llevado a la tarde todas las enseñanzas de carácter manual, a fin de conseguir la indispensable continuidad y persistencia de los ejercicios, concentrando en la mañana las teóricas. Las horas de clase, por la mañana, comienzan a las 9 y 15, y terminan a las 12 y media. Por la tarde, la hora de entrada es a las 2 y media, y la de salida se verifica de 4 y media a 5, según las secciones, y atendiendo a la elasticidad con que hay que contar siempre en los trabajos de taller y de laboratorio.

La Institución sigue encareciendo la puntualidad y la continuidad en la asistencia de los alumnos, en beneficio del aprovechamiento de los mismos, de la creación de hábitos de regularidad y del espíritu del deber.

Las excursiones a los museos, fábricas, etcétera, siguen verificándose el sábado por la mañana. Pero el juego organizado se realiza, como antiguamente, el miércoles por la tarde. La Institución se complace en anunciar que algunos de sus más constan-

tes favorecedores han puesto recientemente a su disposición, en usufructo, un campo de cuatro hectáreas, a 10 minutos del Hipódromo, por el tranvía de Chamartín, en uno de los sitios más sanos y espléndidos de paisaje, un campo de *foot ball*, otro de *tennis* y un pequeño pabellón para todos los servicios necesarios. Nuestros alumnos, por tanto, así como nuestros antiguos alumnos, podrán disponer con entera independencia de un elemento tan importante y que tanto necesitaban para su educación y su recreo.

La duración de las clases es de unos 45 minutos, excepto las de la 1.^a sección, que suelen ser aún más cortas. Entre ellas, hay siempre un intervalo de 15, en que los alumnos salen a descansar o a jugar libremente en el jardín. En el intermedio de las clases de la mañana a las de la tarde, pueden almorzar en la Institución, bajo las condiciones que establece la Secretaría. Concluido el almuerzo, juegan en el jardín, hasta que vuelven a comenzar las clases. Los domingos se verifican partidas de juegos en el campo, donde pasan el día, acompañados de varios profesores. Para los alumnos de las secciones superiores, se disponen a veces audiciones musicales, con las explicaciones técnicas e históricas necesarias.

El curso se divide en tres trimestres, separados por las vacaciones de Navidad (del 22 de diciembre al 6 de enero, ambos inclusive), las de Semana Santa (del miércoles santo al de Pascua, ambos inclusive), y las del verano (julio, agosto y setiembre). Durante las vacaciones, cesan las clases regulares, pero se aprovecha este tiempo, siempre que es posible, para excursiones dentro y fuera de Madrid y para trabajos especiales.

En el verano, la Institución organiza, en la medida de sus recursos, algunas de las excursiones escolares largas, ya mencionadas, así como la estancia a la orilla del mar o en el campo.

Educación especial.

Aspira la Institución a no abandonar por completo a sus discípulos después de reco-

rrido el ciclo de su educación general, y a intentar para ello modo, ya que no de darles toda una educación especial conforme a sus ideas — que para esto carece hoy de medios —, de seguir, al menos, ayudándolos, hasta donde le sea posible, con sus lecciones y consejos en la preparación para las profesiones a que se destinan y aplicando en este orden los mismos principios que en el de la educación general.

Con pocos alumnos, y de una manera muy incompleta, ha podido ejercer todavía esta dirección. Aprovechan aquéllos, por ejemplo, ciertas clases de los establecimientos oficiales, pero cursan libremente sus estudios. La Institución les aconseja sobre el plan y modo como deben hacerlos, procurando suplir los vacíos que pueda ofrecer en su organización la enseñanza del Estado, ya mediante la asistencia a otras cátedras de distintos centros, ya proporcionándoles clases y trabajos especiales, organizados por la misma Institución, gracias al concurso generoso de las personas y Corporaciones privadas a quienes acude, y que le prestan sus servicios o sus medios de enseñanza (como ha sucedido, por ejemplo, con los talleres de algunas importantes compañías industriales y de ferrocarriles), ya guiándolos, por último, en sus lecturas y estudios individuales. Se les obliga a ejercitarse en trabajos relativos a su especialidad, cada vez con mayores exigencias, conforme van adelantando en sus estudios. Y se procura, por último, que no pierdan de vista en absoluto la unidad y universalidad del saber, y sigan todos los años algún curso, ya oficial, ya privado, enteramente ajeno a aquella especialidad; alguna serie de excursiones, conferencias, manipulaciones, etc., v. gr., en los estudios referentes a ciencias físicas y naturales, que tanto interés despiertan hoy en la cultura general humana.

Corporación de Antiguos Alumnos.

Una de las manifestaciones de esta continuidad que la Institución aspira a dar a su influjo educador es la «Corporación de los Antiguos Alumnos» (C. A.), fundada en 1892, y cuyos fines son estrechar entre

ellos lazos de compañerismo, mantener viva con amplio sentido la obra de aquella casa, proseguir su educación personal, contribuir a la acción social de nuestro tiempo y despertar el espíritu cooperativo.

En los 32 años que la Corporación lleva de existencia, ha realizado una labor de relativa importancia, ayudando en sus profesiones o estudios, ya a corporados, ya a personas ajenas a ella; contribuyendo a suscripciones nacionales o particulares, en conexión con sus fines; suscribiendo acciones de la Institución; auxiliando a ésta en sus gastos; pensionando anualmente a alguno de sus individuos para viajes de estudio en el Extranjero; dando cursos a grupos de obreros, o dirigiendo sus visitas a museos, exposiciones, ciudades o localidades pintorescas, etc. Todos los gastos que esto supone los ha cubierto la Corporación con las cuotas mensuales de sus individuos (1 peseta).

Mediante una suscripción especial y privada, y sin auxilio alguno del Estado, lleva organizadas, desde 1894, 41 colonias de vacaciones para niños pobres y débiles, y en las cuales la Corporación ha concentrado hasta hoy sus esfuerzos para contribuir en algún modo a la obra social. Los gastos de estas colonias hasta 1922 suman 177.076 pesetas. Además, gracias a un donativo de 12.000, hecho por uno de sus individuos, D. Manuel Rodríguez Arzuaga, la Corporación cuenta, desde 1904, con un edificio construido *ad hoc* en San Vicente de la Barquera (Santander), en terrenos generosamente cedidos también por Doña Gloria de la Mata Linares, propietaria de la localidad. Y con otro donativo, de don Constantino Rodríguez, casi de igual importancia, se ha construido en 1910 un nuevo pabellón, al lado del antiguo, para servicios de comedor y cocina, lo cual ha permitido arreglar el primitivo edificio, a fin de alojar mayor número de colonos.

Harto siente la Institución la deficiencia de sus medios de todas clases para dar cima a su obra. En ésta, únicamente le satisfacen los principios a que procura acomodarse en lo posible y la conciencia de

no omitir esfuerzo alguno para mejorarla, por extremado que en ocasiones sea. Así, por ejemplo, no sólo sus profesores prestan, siempre que pueden hacerlo, sus servicios sin retribución alguna, sino que muchos de ellos, a fin de completar su preparación y mantenerse en la corriente de la cultura europea, emprenden viajes al Extranjero, ya exclusivamente a sus expensas, ya con el auxilio de subvenciones que en nada gravan los fondos de la Institución, ora para asistir a Congresos de enseñanza, ora para visitar escuelas y establecimientos científicos de Europa y América, ora, en fin, para proseguir estudios especiales de Derecho, Pedagogía, Ciencias sociales, Arqueología, Ciencias Naturales, etcétera.

Matrícula.

La imposibilidad de alterar o detener la marcha de secciones ya formadas, que deben desenvolver un mismo programa durante varios cursos, obliga a la Institución a desear que el ingreso de sus alumnos se verifique únicamente por las primeras. El ideal consistiría en que todos sus alumnos nuevos fuesen párvulos. La matrícula continúa, sin embargo, abierta en todas las secciones, admitiendo a aquellos niños que, a juicio de los profesores, y después de un período de prueba, se hallan en situación de aprovechar nuestra labor.

Los derechos mensuales de matrícula son, para todas las secciones, 25 pesetas.

La Institución, opuesta al régimen del internado, en el sentido que tiene entre nosotros y aun en otros países, puede ofrecer, en cambio, a los padres de fuera de Madrid, de muchos de los cuales recibe frecuentes instancias al efecto, facilidades para que le envíen sus hijos, organizando, como ya en otras ocasiones lo ha hecho, la vida en familia de un corto número de alumnos en casa de algunos de sus profesores. Las personas que deseen utilizar este servicio pueden dirigirse a la Secretaría de la Institución.

«Boletín» de la Institución.

Es una Revista científica, órgano oficial de la Institución, y consagrada, tanto a la

difusión de la cultura general, insertando artículos sobre cuestiones de interés público, cuanto, muy especialmente, al estudio de las cuestiones pedagógicas, salvando así, por una activa propaganda, los límites en que por fuerza ha de encerrarse la obra que realiza la Institución.

El BOLETÍN ve la luz una vez al mes, en números de 32 páginas, de 0,15 x 0,21 centímetros, a dos columnas.

Precios de suscripción: por un año, 10 pesetas para España; para el Extranjero, 20. — Tomos sueltos encuadernados, 15 pesetas. Colecciones: 43 tomos, encuadernados, 642 pesetas. Los tomos I, II, III y VIII están agotados.

Junta Directiva.

Presidente.

D. José M. Pedregal y Sánchez Calvo.

Consiliarios.

D. Adolfo G. Posada (*Vicepresidente*).

D. Román Loredo.

Sr. Marqués de Palomares de Duero.

D. Juan Uña.

D. Leopoldo Salto.

D. Pablo de Azcárate.

Tesorero.

D. Gabriel Gancedo.

Secretario.

D. Leopoldo Palacios.

Junta Facultativa.

Rector.

D. Manuel B. Cossío.

Vice-Rector.

D. Adolfo G. Posada.

Director de excursiones.

D. Angel do Rego.

Director del BOLETÍN.

D. Ricardo Rubio.

Secretario.

D. Pedro Blanco Suárez.

Profesores.

Alonso (D.^a Elvira).

Badillo (D. Emilio).

Benítez (D. Francisco).

Blanco Suárez (D. Pedro).

Brzezicki (D.^a María).

Castilla (D.^a Juana).

Cossío (D. Manuel B.).

Díaz (D. Ignacio).

Giner (D. José).

González de Linares (D.^a Jenara).

Gregorio (D.^a Francisca).

Gutiérrez del Arroyo (D. Luis).

Hernández (D. Bruno).

Jiménez Landi (D. Pedro).

Lago (D.^a Emilia).

López Cortón (D. José).

Ontañón (D. José).

Quiroga (D.^a Josefa, D.^a María y D.^a Antonia).

Rego (D. Angel do).

Rubio (D. Ricardo). (1)

LIBROS RECIBIDOS

Corporación de Antiguos Alumnos de la I. L. de E.—*Colonias de vacaciones 37.^a y 38.^a* (1922).—Madrid, Cosano, 1923.—Don. de la Corporación.

Román (F.).—*Algunos dientes de lo-fiodóntidos descubiertos en España*.—Madrid, 1923.—Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

Sánchez Cantón (F. J.).—*Fuentes literarias para la historia del arte español*.—Madrid, Imprenta Clásica Española, 1923.—Don. de ídem.

Gómez de Llarena (Joaquín).—*Guía geológica de los alrededores de Toledo*.—Madrid, 1823.—Don. de ídem.

Ministero della Publica Instruzione.—*Ordinanza ministeriale (11 novembre 1923) relativa agli orarii, ai programmi, e alle prescrizioni didattiche*.—Roma, 1923.—Don. del Ministerio de Instrucción Pública italiano.

Llorca (Angel).—*Libros de orientación escolar. Contribución al estudio de los problemas de la escuela y del maestro*.—Madrid, Jiménez Fraud, 1924.—Donativo del autor.

(1) Se reproduce este programa, con ligeras variaciones, por haberse agotado la edición en tirada aparte.