

BOLETIN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

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

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

AÑO L.

MADRID, 31 DE MARZO DE 1926.

NUM. 792.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

La «Sociedad de Naciones» y los maestros: La evolución de la Liga y su obra, por *Mr. A. K. L.*, página 65.— El Mapa de la Liga: Notas geográficas, por *Mr. G. G. Lewis*, pág. 68.— La Liga de Naciones en las Escuelas, por *Mr. S. Scherman*, pág. 70.— El Protectorado del niño delincuente, por *D.^a Alicia Pestana*, pág. 76.— La enseñanza gráfica en las escuelas profesionales suizas y alemanas (*continuación*), por *D. José Barcala Moreno*, pág. 80.

ENCICLOPEDIA

La historia de la Geografía humana, por *M. Paul Feyel*, pág. 87.— Otra cúpula de influjo musulmán en Francia: La cúpula de la «*Sainte Croix*» de Olorón, por *D.^a Gloria Giner*, pág. 92.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: La cátedra de Giner (*conclusión*), por *D. Leopoldo Palacios*, pág. 94.— Libros recibidos, pág. 96.

PEDAGOGÍA

LA «SOCIEDAD DE NACIONES» Y LOS MAESTROS

La evolución de la Liga y su obra,
por *A. K. L.*

Mientras duró el poder de Roma, una gran parte de Europa vivió en la libertad de la Paz Romana. El ciudadano romano, cualquiera que fuese su raza, no estaba clasificado por parroquias. Se consideraba orgulloso de su ciudadanía, y seguro de los derechos que ésta le proporcionaba. El Apóstol Pablo era, como él mismo afirmaba, un ciudadano de una ciudad nada humilde, pero su orgullo iba más allá de Tarsus, más allá de Jerusalén, a gran distancia de Roma.

Después de la caída de Roma.— Cuan-

do Roma cayó, surgieron muchos reinos de las ruinas del Imperio de Occidente. Eran reinos cristianos, y sus súbditos reconocían una autoridad superior a la del rey, una autoridad exterior a los límites del reino. Consideraban al Papa en Roma como el jefe de la Iglesia. El Sacro Imperio Romano fué un proyecto para realizar el ideal de una Cristiandad unida. Pero el proyecto para realizar este ideal fracasó políticamente mucho antes de que fracasase en el campo de la religión con la Reforma Protestante. La trama de la historia medioeval es la de la creación de un cierto número de Estados nacionales. La historia moderna trata de los progresos y desarrollo de esos Estados y de sus mutuas relaciones.

«Ningún hombre puede bastarse a sí mismo», y ninguna nación, por más que quiera, puede vivir una vida encerrada en sí misma, sin influir en otros Estados y sin ser influida por ellos. El problema se reducía únicamente a conocer la actitud que debía adoptar respecto a esos otros Estados.

«El interés propio» fué, en suma, la contestación de Nicolás Maquiavelo al final del siglo xv. Pero su opinión procedía de separar la política de todas las demás materias, incluso la ética. Otros pensadores de más amplio sentimiento dieron una respuesta completamente distinta. Estos reconocían lo que de humano hay común en todos los hombres. Vieron que los pueblos necesitaban admitir la validez de una ley superior a los Estados. Lo que debiera ser esta ley y cómo debía hacerse efectiva en

los asuntos prácticos de la política internacional ocupó la atención de los hombres de Estado y los filósofos de todos los países, especialmente durante una guerra o después de ella.

Ilusiones y proyectos.—El francés Emericrich Crucé, en la primera parte del siglo XVI, escribió un libro proponiendo el establecimiento de un Consejo internacional, proyecto defendido, por otra parte, por el Ministro de Enrique IV, Duque de Sully, en sus memorias. La concepción de un Cuerpo de leyes reguladoras de las interacciones de los Estados fué desarrollada por Hugo Grotius, de Delft. Su obra, *De Jure Belli et Pacis*, escrita en 1625, le capacita para el título de Padre del Derecho Internacional. Escribió bajo el peso de la terrible Guerra de Treinta Años.

Nuestro William Penn, el Cuáquero, que pertenece a América también, pues fundó Pensilvania, trazó en 1693 el plan de un Parlamento de Naciones. «Con las mismas reglas de justicia y prudencia con que los padres y maestros gobiernan sus familias, y los magistrados sus ciudades, y los príncipes y reyes sus principados y reinos, Europa puede conseguir y conservar la paz entre sus Estados.»

El Abate St. Pierre publicó unos pocos años después un Tratado de la Paz Perpetua. Defendía un Congreso permanente de representantes de todas las naciones cristianas de Europa. Las naciones debían facilitar tropas para obligar, si fuese necesario, a las naciones provocadoras, a cumplir las decisiones del Congreso. Otro francés, el Obispo Fenelon, escribiendo al Duque de Burgundy, decía: «Los Estados vecinos no están obligados tan sólo a tratarse mutuamente sometiéndose a los preceptos de justicia y buena fe; deben también, por su propio provecho individual, tanto como por el interés común, formar una especie de sociedad, una república, o lo que sea».

Ideas análogas fueron expresadas por el filósofo alemán Manuel Kant, quien, cuando su patria luchaba contra los ejércitos franceses de la Revolución, escribió *Hacia la Paz Perpetua*. Pensaba que los hom-

bres verían algún día la iniquidad y estupidéz de las guerras, y formarían una Federación de Naciones para la paz perpetua.

El equilibrio del Poder.—Pero hasta los primeros años del último siglo, estas ideas se mantuvieron en el aire; no se intentó nada para traducirlas en una organización. Es verdad que cualquier nación, al aspirar a la hegemonía en Europa, tropezaba con la resistencia aliada de las demás naciones. Así Luis XIV de Francia, Federico el Grande de Prusia, y Napoleón, todos encontraron a las naciones unidas en la lucha contra ellos. Pero quedaba para el Zar Alejandro I el intento de establecer un sistema organizado para evitar la guerra. La Santa Alianza era demasiado mística para Castlereagh, y degeneró completamente en una alianza para la represión de la libertad.

El Concierto de las Potencias.—El siglo XIX encontró a las naciones, sin embargo, actuando ocasionalmente unidas. Los acontecimientos de la Península de los Balcanes obligaron a una acción de conjunto, y el Concierto Europeo—como se llamaba a las Potencias actuando juntas—fué eficaz en la resolución de muchos problemas. Pero demostró su ineficacia cuando el Austria se apoderó de Bosnia y Herzegovina e Italia se anexionó Trípoli.

Las Conferencias de La Haya.—El Zar Nicolás II invitó, en 1899, a los Gobiernos europeos a enviar representantes a La Haya, para discutir principalmente los medios de «resolver pacíficamente las controversias internacionales». Se celebraron dos Conferencias de la Paz, una en mayo de 1899, y la segunda en junio de 1907. Ambas tuvieron un resultado permanente de gran valor. Se estableció un Tribunal de Derecho internacional con dos funciones. Funcionó como Comisión inspectora, y, como tal, resolvió el incidente del Banco Dogger. También actuó como Tribunal de arbitraje, y resolvió 15 contiendas, la mayoría relativas a cuestiones de frontera.

Estaba a punto de convocarse la tercera Conferencia de La Haya cuando surgió la guerra.

Durante la guerra.—Los horrores de los años de guerra obligaron a las gentes de todas las partes del mundo a dirigir sus pensamientos hacia los medios de evitar otra catástrofe semejante. Tan intenso fué este propósito, que esta guerra llegó a ser conocida como la guerra para acabar con la guerra. Se formaron sociedades para el establecimiento ulterior del mecanismo internacional para asegurar la paz futura del mundo.

Por sugestión del vizconde Cecil, o lord Robert Cecil, como era entonces, el Ministerio de Estado británico nombró un Comité en 1918 que dirigió ciertas proposiciones al presidente Wilson. En diciembre de aquel año, el general Smuts propuso que la organización internacional no se redujese únicamente a una Conferencia general, sino que incluyese un pequeño Consejo y un Cuerpo secretariado internacional permanente.

La Paz y la Liga.—En la Conferencia de la Paz, el presidente Wilson tomó la iniciativa, y la Conferencia de enero de 1919 nombró una Comisión de 19 miembros para ultimar los detalles de constitución y las funciones de una Liga de Naciones. En sus 10 sesiones, el Comité, trabajando sobre un esquema presentado por el presidente Wilson, que era el resultado de la colaboración angloamericana, redactó el famoso Convenio de la Liga de Naciones, el cual, después de su revisión, fué adoptado el 28 de abril de 1919.

La Liga en funciones.—A las cuatro y cuarto de la tarde del 10 de enero del año siguiente comenzó su vida la Liga de Naciones. Era el momento preciso en que se depositaban en París, por los Estados Unidos, las ratificaciones del Tratado de Versalles. Entonces empezó la historia de la Liga. Han pasado seis años desde entonces, y un mero catálogo de las materias tratadas por la Liga llenaría 30 páginas de un libro corriente, de tipo apretado.

El que tres grandes naciones—Rusia, Alemania y los Estados Unidos—hayan permanecido fuera de la Liga, ha mermado algo, sin duda, su utilidad. Pero se ha hecho mucho para «promover», como el

Preámbulo del Convenio dice, «la cooperación entre las naciones y conseguir una paz y seguridad internacionales». La Liga ha justificado su existencia. Su fuerza descansa en el carácter permanente de su bien pensada organización, su secretariado eminentemente eficaz, el carácter ampliamente mundial de sus miembros y, sobre todo, su fuerte apoyo en la opinión pública. La Liga se está convirtiendo, como, según el general Smuts, es preciso para tener buen éxito, en «parte y parcela de la vida internacional común a los Estados».

Las actividades de la Liga recaen sobre tres grupos principales, que tienen por propósitos, respectivamente: 1) la conservación de la paz, 2) el estímulo de la cooperación industrial y económica y 3) la promoción de la salud y bienestar humanos. En cada una de estas tres ramas de su obra la Liga ha alcanzado algunos grandes éxitos.

La cuestión de la frontera de Albania.—La disputa sobre la frontera albanesa entre Albania y el Estado Servio-Croata-Esloveno, conocido generalmente con el nombre de Yugoslavia, surgió en 1921. Ambos Estados eran, y todavía son, miembros de la Liga.

La guerra balcánica de 1912-1913 dejó los límites de Albania indeterminados. Surgieron contiendas con las naciones contiguas, y en 1921 las tropas griegas y yugoslavas cruzaron la frontera. Como unos 150 pueblos del norte de Albania fueron entregados al saqueo, al pillaje e incendiados. La capital, Tirana, quedó aislada del resto del mundo, y las tropas servias concibieron el propósito de la toma de Durazzo, en el Adriático. De haberlo realizado, una de las consecuencias probables hubiera sido un nuevo choque guerrero con Italia, como uno de los beligerantes.

Albania apeló a la Liga, la cual, encontrando que las promesas garantizadas por Yugoslavia no habían sido mantenidas, consideró conveniente al fin, a petición del Gobierno británico, la aplicación de las sanciones del art. 16. Este artículo decreta la suspensión absoluta de toda relación comercial o financiera con una na-

ción, bajo ciertas condiciones. La mera posibilidad de este aislamiento fué suficiente. El empréstito yugoeslavo no podía ser negociado en el mercado financiero de Londres, y el cambio yugoeslavo descendió en toda Europa. Los delegados yugoeslavos, por consiguiente, expresaron su sentimiento por lo que había acontecido, y las tropas fueron retiradas. Esto ocurrió a los 12 días tan sólo de haber telegrafiado Mr. Lloyd George a la Liga solicitando la aplicación del art. 16. Una Comisión de la Liga resolvió la cuestión de límites, e hizo varias indicaciones útiles al Gobierno albanés. En mayo de 1922, fueron reanudadas las relaciones diplomáticas pacíficas entre los dos anteriores contendientes.

La economía de Austria.—Como ejemplo de las actividades de la Liga promoviendo la cooperación económica, puede ponerse el caso de Austria. La reducida Austria nueva estaba en 1922 sometida a un caos financiero. Viena, en otro tiempo capital de un gran Imperio, tenía todavía una población de más de dos millones de habitantes, pero estaban en su mayoría sin trabajo y en peligro de caer en la miseria. La bancarrota amenazaba a la nación. La moneda se depreciaba alarmantemente. No había dinero para comprar en el extranjero materias primas para las fábricas, ni para pagar a los servidores del Gobierno. Después de haber tratado algunas de las principales naciones de salvar al Austria por medio de empréstitos, la Liga se encontró ante este problema.

En menos de ocho semanas se formuló un esquema. Cuando el prejuicio italiano contra su antiguo enemigo hubo sido vencido, el proyecto fué adoptado y empezó a ponerse en práctica. Estaba basado en un empréstito garantizado, el control de los activos austriacos por una Comisión de la Liga y ciertas reformas necesarias en el Gobierno de Austria. El resultado fué que en 16 meses se estabilizó la moneda, se equilibró el presupuesto, los ahorros en el Banco Austriaco aumentaron veinte veces, descendió el coste de la vida, y la falta de trabajo decreció a un grado más normal.

Esto se consiguió con un coste total para la Liga de £ 7.000, de las cuales la parte correspondiente a este país fué de £ 600 a £ 700.

Combatiendo el tifus.—En 1921 hubo en Polonia y Rusia una terrible invasión de tifus. La Comisión de Epidemias de la Liga de Naciones tomó el asunto por su cuenta, y aunque los fondos disponibles sólo llegaban a £ 220.000, se realizó una gran labor.

Se equiparon en Polonia 50 hospitales de 50 camas cada uno. Se establecieron centros de desinfección en las principales vías de Rusia y los Estados limítrofes. Se señalaron los puntos débiles en el régimen sanitario, y en general fué reforzada la Administración de Sanidad Pública. El resultado fué la eliminación de la amenaza tífica.

Estos tres ejemplos de los éxitos de la Liga darán una idea del alcance de su obra y de sus posibilidades como organización internacional.

Nada se ha dicho de la labor de la Liga relativa al desarme, o de las funciones del Tribunal Permanente de Justicia Internacional con su Cuerpo de doctos jueces de 15 naciones distintas, ni del sistema mandatario aplicado a regiones y pueblos anteriormente bajo la soberanía «enemiga». Pero se ha dicho lo suficiente de la labor de la Liga para mostrar su naturaleza vital.

Es muy probable que la guerra de 1914-1918 sea conocida en los años futuros con el nombre de la Gran Guerra, a causa de su resultado verdaderamente grande: la formación de la Liga de Naciones.

El Mapa de la Liga: Notas geográficas,

por G. G. Lewis, F. G. S.

Los miembros originarios comprenden los países que combatieron con los aliados o permanecieron neutrales. La gran excepción es la de los Estados Unidos, cuyo Presidente de entonces, Wilson, desempeñó el papel más importante en el establecimiento de la Liga. El Gobierno de los Estados Unidos de Norteamérica se negó a ratificar la iniciativa de su Presidente y declinó el honor de su entrada.

Los nombres de los que se adhirieron, son:

1, Africa: Unión del Sur.—2, Argentina.—3, Australia.—4, Bélgica.—5, Bolivia.—6, Brasil.—7, Imperio Británico.—8, Canadá.—9, Checoslovaquia.—10, Chile.—11, China.—12, Colombia.—13, Cuba.—14, Dinamarca.—15, España.—16, Francia.—17, Grecia.—18, Guatemala.—19, Haití.—20, Holanda.—21, Honduras.—22, India.—23, Italia.—24, Japón.—25, Liberia.—26, Nicaragua.—27, Noruega.—28, Panamá.—29, Paraguay.—30, Persia.—31, Perú.—32, Polonia.—33, Portugal.—34, Rumania.—35, Salvador.—36, Siam.—37, Suecia.—38, Suiza.—39, Uruguay.—40, Venezuela.—41, Yugoslavia.—42, Nueva Zelanda.

Otros países fueron admitidos por elección en las subsiguientes Asambleas:

43, Albania (1920).—44, Austria (1920).—45, Bulgaria (1920).—46, Costa Rica (1920).—47, Finlandia (1920).—48, Luxemburgo (1920).—49, Estonia (1921).—50, Latvia (1921).—51, Lituania (1921).—52, Hungría (1922).—53, Estado Libre de Irlanda (1923).—54, Abisinia (1923).—55, Santo Domingo (1924).

Se esperaba que Alemania solicitaría su ingreso inmediatamente después de la Conferencia de Locarno, que le dió garantías de seguridad, haciéndole así más fácil el compromiso de las promesas que necesitan hacer todos los que entran en la Liga. No hay duda de que será elegida, y se espera confiadamente que, en fecha muy próxima, Alemania hará el número 56 entre los Estados miembros de la Liga de Naciones.

Rusia, los Estados Unidos y Turquía serán entonces los únicos países importantes que quedarán fuera de ella.

Mandatos.—A la terminación de la guerra, las colonias alemanas y algunos de los Estados asiáticos de Turquía capturados no volvieron a los dos países a que anteriormente pertenecían. La Liga de Naciones se encargó de su gobierno y lo confió, bajo ciertas condiciones, a varios de los países que en ella figuran. Se sobrentiende que el país mandatario lo es solamente *in loco parentis*. Este tiene la obli-

gación de dar un informe anual de su Gobierno, y el país gobernado puede elevar sus quejas directamente a la Liga de Naciones, en la seguridad de que serán atentamente tenidas en consideración.

La Liga emite tres tipos de mandato—A, B y C—que varían según el grado de desarrollo alcanzado por los territorios que han de ser gobernados, o su posición respecto al país mandatario o «gobernante».

Mandatos A: Comunidades pertenecientes anteriormente al Imperio Turco, con un grado elevado de civilización.

Abril, 1920. 1. Siria, encomendada a *Francia*.

2. Palestina, a la *Gran Bretaña*.

3. Mesopotamia (Irak), a la *Gran Bretaña*.

Actualmente se permite a estos países un cierto grado de gobierno autónomo, estando al mismo tiempo obligados a aceptar la «asistencia» prestada por el mandatario, en cuya selección los deseos de los habitantes deben merecer la consideración principal.

El mandato del Irak ha producido algunas diferencias de opinión con Turquía, quien pretendía que Mosul no pertenecía al Irak sino a Turquía. La Liga envió una Comisión independiente a estudiar el asunto sobre el terreno. La Liga, el 16 de diciembre de 1925, aceptó unánimemente la decisión de esta Comisión, según la cual Mosul debía pertenecer al Irak, y la Gran Bretaña se encargaría del Irak durante más tiempo hasta que el país hubiese formado un gobierno propio eficaz. A pesar de la gran oposición de la Prensa, este país ha aceptado el someterse a ello.

Mandatos B: Tres ex colonias alemanas en Africa.

Mayo, 1920.

1, Togoland, y 2, Camerones. Divididos entre *Francia* y *Gran Bretaña*, después de una negociación.

3. Oriente alemán (Tanganyika). *Gran Bretaña*.

Julio, 1922.

4. Ruanda y Urundi. *Bélgica*.

Estos países lindan con territorios franceses, ingleses y belgas, y están poblados

por indígenas más o menos salvajes. Las potencias mandatarias tienen por esto mayores responsabilidades y se les concede, por consiguiente, mayores poderes. Todas las formas de esclavitud deben ser suprimidas tan pronto como sea posible; la venta de tóxicos a los indígenas y el tráfico de armas debe ser estrictamente reprimido, la libertad religiosa asegurada y puerta abierta para comerciar en todo lo perteneciente a la Liga.

Mandatos C: Mayo, 1920.

1. Africa alemana del Sudoeste. *Unión del África del Sur.*

2. Islas Samoa alemanas. *Nueva Zelanda.*

3. Islas alemanas del N. del Ecuador. *Japón.*

4. Nauru. *Australia, Nueva Zelanda y Gran Bretaña,* conjuntamente.

5. Otras posesiones alemanas del Pacífico. *Australia.*

En los «mandatos C», la potencia mandataria administra el territorio como si fuese una parte de su propio país — no estando obligada a mantener puerta abierta alguna comercial —; pero las disposiciones relativas a la esclavitud y bebidas son más enérgicas. Ambas deben ser suprimidas. Libertad religiosa.

Los maestros que deseen una información más reciente o más detalladora, deben escribir a la Unión de la Liga de Naciones, 15, Grosvenor Crescent, S. W. 1, que publica un «Headway» mensual, así como un gran número de pequeños folletos adecuados para su empleo en las clases. Una suscripción anual capacita a un socio para recibir el «Headway» regularmente por correo, pero se puede llegar a ser socio mediante el pago de un chelín.

La Liga de Naciones en las Escuelas,

por S. Sherman, B. A., B. S. C.,

Jefe del Departamento de Educación, Liga de Naciones.

La Educación y la Paz del Mundo.—

El problema de alcanzar la paz internacional es un problema de educación. La educación carecería de significado y de finalidad, si no se apoyase en las condiciones de

la vida humana. Por esto necesita preocuparse de los más importantes problemas que actualmente pesan sobre el género humano, como son el de evitar la guerra y estimular la unidad mundial.

La educación, por su propia naturaleza, debe cambiar, de cuando en cuando, tanto su contenido como su método. Debe ser reformada conforme se van descubriendo nuevas verdades. Cambió con los descubrimientos científicos y filosóficos de los griegos; cambió en el Renacimiento; cambió con los descubrimientos de Galileo, Kepler y Newton; cambió con la creación de la teoría atómica, del darwinismo, de la teoría electrónica. Las «ciencias exactas» están cambiando todavía. ¿Por qué, entonces, no comprender que son también precisos estos cambios en la presentación de las «ciencias exactas» de la historia y la sociología?

No hay duda de que en nuestra enseñanza de la historia y «humanidades» vamos generalmente rezagados con respecto a las nuevas verdades que hoy posee la sociedad humana.

Consideremos por un momento sólo tres importantes hechos verificados. Primeramente, la moderna interdependencia de todos los pueblos del mundo, ocurrida a causa de la aplicación del vapor y la electricidad al transporte y a la industria. En segundo lugar, el cambio en la naturaleza de la guerra; que la guerra moderna no implica pequeños ejércitos profesionales, sino el total de recursos humanos y materiales de las naciones, y que la guerra futura debe significar la casi completa ruina de la civilización. Tercero, la creación de la Liga de Naciones: el experimento político prácticamente más grande para alcanzar la unidad política universal que el mundo haya visto hasta ahora.

¿Podemos decir que la moderna enseñanza escolar tiene en consideración de un modo adecuado estos nuevos hechos? Los que tienen la responsabilidad de la educación en la mayoría de los países del mundo han empezado a darse cuenta de que no es así, y comenzaron a realizar las necesarias modificaciones.

LA ACTITUD OFICIAL RESPECTO A LA INSTRUCCIÓN REFERENTE A LA LIGA DE NACIONES EN LAS ESCUELAS.

La cuarta Asamblea de la Liga de Naciones celebrada en Ginebra en setiembre de 1924 adoptó unánimemente la siguiente resolución:

«La Asamblea estimula a los Gobiernos de los Estados miembros de la Liga para que a los niños y jóvenes de sus respectivos países donde no se dé tal enseñanza se les entere de la existencia y fines de la Liga de Naciones y de los términos de su Convenio.»

Esto quiere decir que actualmente los Gobiernos de 55 naciones del mundo están obligados a cumplir esta resolución. En realidad, del informe presentado a la sexta Asamblea en el pasado setiembre, resulta claramente que la mayoría de los Gobiernos han comenzado a ponerla en práctica.

La Junta de Educación.—Con objeto de cumplir la anterior resolución en Inglaterra, Mr. E. F. L. Wood, que era entonces el Presidente de la Junta, envió una circular administrativa a todas las autoridades locales de educación y a las Directivas de las escuelas secundarias, conteniendo la siguiente declaración hecha en la Cámara de los Comunes el 17 de enero de 1924:

«Apenas necesito decir que la resolución de la Asamblea goza de la completa simpatía del Gobierno de Su Majestad, y yo aprovecho gustosamente esta oportunidad para recomendarla a la favorable consideración de las autoridades escolares.»

Posteriormente, Sir Austen Chamberlain, en carta al Secretario general de la Liga sobre el asunto de la instrucción acerca de ésta en las escuelas, expresaba que, aunque la materia estaba encomendada a las autoridades locales de educación, «la Junta de Educación estaba dispuesta, en la próxima revisión de sus gestiones a los maestros sobre la enseñanza de la historia, a manifestar su deseo de poner todo

lo relativo a la existencia y labor de la Liga de Naciones en conocimiento de los alumnos de las escuelas, y que ella daría instrucciones a sus inspectores para que llamasen la atención de los maestros hacia este asunto cuando discutiesen los resúmenes de enseñanza de la historia. También se ha indicado a los directores de reformatorios y escuelas industriales que debía incluirse en el programa la enseñanza sobre la labor y fines de la Liga de Naciones, y se han tomado todas las medidas necesarias para que cualquier ayuda que se pida pueda ser prestada por la Junta de la Liga de Naciones en este país».

La Junta de Educación también permite la asistencia a conferencias sobre la Liga dadas por alguno de los conferenciantes de la Junta de la Liga de Naciones, considerándolas como asistencias escolares, aun cuando estas conferencias no se celebren en edificios de escuelas.

Autoridades locales de Educación.—La mayoría de las autoridades locales de Educación han dado actualmente determinados pasos para llevar a la práctica la resolución de la Asamblea de 1924. Es interesante observar que ninguna autoridad local de Educación se ha manifestado hostil a la enseñanza acerca de la Liga en las escuelas.

Respecto a la línea de conducta que las autoridades locales de educación deben seguir en este asunto, se han trazado algunas indicaciones en una importante circular publicada el 15 de octubre por los Comités de la Asociación de Educación, la cual contiene:

1. El envío de una carta de las autoridades locales de Educación recomendando la enseñanza de lo referente a la Liga a los directores y directoras de escuelas elementales y secundarias, presidentes y miembros del Comité de las mismas.

2. La adición de algunas de las publicaciones de la Junta de la Liga de Naciones a la lista de pedido.

3. La distribución de alguna de estas publicaciones, en particular «Los Maestros y la Paz mundial», «Organizando la Paz» y «Noticias de la Liga», a cada es-

cuela, de modo que los maestros puedan ver la naturaleza de las publicaciones añadidas a la lista de pedido.

4. La organización de cursos de conferencias para maestros y fomento por parte de las autoridades de la preparación de conferencias de maestros para discutir el método de enseñanza acerca de la Liga. Estas conferencias serían organizadas en cooperación con las organizaciones de maestros.

5. La adición de obras modelos sobre la Liga a las bibliotecas de los maestros.

6. Publicidad en las gacetas oficiales de las actividades de la Junta de la Liga de Naciones, tales como escuelas de verano, conferencias, concursos de folletos, nuevas publicaciones, película de la Junta, mapa de la guerra, etc.

7. Inclusión de proyecciones de la Junta, o algunas de ellas, en la colección de proyecciones oficiales.

8. Organización de conferencias por los oradores de la Junta en las escuelas secundarias.

9. La publicación de un informe sobre la Liga en conexión con la celebración del Día del Armisticio o Día del Imperio.

La mayor parte de las autoridades de educación del país han puesto en práctica ya todos o algunos de los propósitos recomendados por los Comités de la Asociación de Educación.

Las organizaciones de enseñanza y la instrucción acerca de la Liga.—La iniciativa en la introducción de la enseñanza relativa a la Liga en las escuelas, y un modo realmente más amplio de tratar todos los asuntos escolares, particularmente en historia y geografía, ha procedido de los maestros mismos. Mucho tiempo antes de que la enseñanza acerca de la Liga fuese patrocinada por la Junta de Educación y por las autoridades locales de enseñanza, la Junta de la Liga de Naciones solía recibir innumerables instancias de maestros acerca de trabajos sobre la Liga que pudiesen ayudarles en las informaciones de sus alumnos sobre este asunto. La Junta de la Liga de Naciones ha procurado, realmente, prestar, desde un principio, la má-

xima ayuda a los maestros. Creó un Comité de Educación, presidido por el doctor C. W. Kimmins, y todas las Asociaciones importantes de maestros están en él representadas oficialmente. La cuestión de la Liga de Naciones ha sido discutida, por lo menos, en cada una de las conferencias anuales de estas Asociaciones de maestros, y todas ellas han aprobado conclusiones de simpatía. Algunas de ellas han distribuido obras de la Liga a todas sus Secretarías locales, y han estimulado a sus Asociaciones locales para celebrar conferencias. Durante el año 1925, se han celebrado 35 de estas conferencias en diferentes partes de Inglaterra y 12 en el Norte de Gales.

En la próxima conferencia de Pascua de la N. U. T., en Portsmouth, debe ser presentada la siguiente conclusión:

Esta Conferencia opina que es de desear la enseñanza directa de los principios de la Liga de Naciones en todas las escuelas, y se debe prestar atención a esta enseñanza.

Mientras tanto, se verifica el 12 de febrero una importante conferencia entre cinco representantes de la N. U. T. y el Comité de Educación de la Liga de Naciones, esperándose se llegue a un proyecto armónico que sea la mejor manera de incorporar los ideales de la Liga y su enseñanza al programa escolar. En Escocia el Instituto de Educación ha intentado instruir a sus maestros en la labor de la Liga, y el Secretario del Instituto escribió un folleto sobre el modo de intercalar los principios de la Liga en el programa escolar, que fué publicado por la Junta.

Material para maestros.—La Junta de la Liga de Naciones posee material especial para maestros, tal como *Los Maestros y la Paz del Mundo*, preparado en cooperación con un grupo de pedagogos de Gales; *Notas para Lecciones o Arengas a los jóvenes*; *El Estudio y Enseñanza de las Relaciones Internacionales*; *La Unidad de la Civilización*. Además, existen publicaciones preparadas para niños, tales como *La Maravillosa Liga*,

Noticias de la Liga para niños y niñas, que se publican una vez por curso. Estas publicaciones han sido repartidas profusamente en las escuelas de la Gran Bretaña, con el apoyo de las autoridades docentes y las organizaciones de maestros. Otros auxilios a los maestros lo constituyen el programa de un curso de 12 lecciones sobre la Historia de las Relaciones Internacionales, preparado para la Junta por Mr. Delisle Burns, un mapa mural de Europa, mostrando las modificaciones que en las fronteras políticas han tenido lugar desde 1914, y una Conferencia sobre la Liga de Naciones, con proyecciones, compuesta de unas 60 de éstas, que han sido ya presentadas a muchas escuelas, así como a muchos públicos de adultos. Debemos hacer una mención especial de los auxilios a los maestros preparados bajo los auspicios del Comité Consultivo de Educación del Consejo Nacional de Gales; en particular, *El esquema para un primer curso de Historia general*, y la hoja conteniendo *Sugestiones a la consideración de los Maestros en el trazado de esquemas de lecciones sobre la Liga de Naciones*.

La enseñanza de la Historia.—La Junta de la Liga de Naciones reconoce que la tarea de educar la joven generación respecto a la cooperación internacional como el método normal de conducir los negocios mundiales corresponde a los mismos maestros. Ello no implica el aumento de una nueva materia en el programa. Puede conseguirse por la adecuada presentación de la mayoría de las materias escolares—geografía, educación cívica, religión, así como la historia.

Sin embargo, la Junta concede una particular atención a la enseñanza de la Historia en las escuelas y colegios. Ha organizado varias conferencias de maestros sobre este asunto, y estas conferencias, además de despertar el interés de los maestros, ha dado por resultado la atracción de la atención de los editores hacia la necesidad de historias escolares con una perspectiva internacional más amplia.

Además, la Junta, con la ayuda del Pre-

sidente del Comité de Películas de la Asociación Histórica, ha producido una película histórica para utilizarla así en las escuelas como en cualquier otra parte. Por medio de diagramas animados, mapas y dibujos la película desarrolla la historia de la Liga de Naciones en forma interesante y dramática. La película expone el origen de la Liga, pone ejemplos de sus grandes éxitos, explica su administración de un modo ameno, pero concluyente, y, mostrando dibujos en que los presenta entregados a sus ocupaciones diarias, da vida y realidad a la historia de algunos de los pueblos a quienes la Liga ha favorecido.

Ha sido presentada esta película en varias conferencias de maestros y bajo los auspicios de las autoridades locales de educación, a muchos millares de niños.

Finalmente, en las escuelas donde los maestros tienen un entusiasmo más que pasajero por los ideales de la paz, se han formado Secciones de alumnos de la Junta de la Liga de Naciones, y mediante actividades especiales, tales como las representaciones teatrales, la celebración de Asambleas modelo, y otros métodos mencionados en los esquemas que detallamos más adelante, se ha estimulado el interés de los alumnos en una perspectiva mundial más amplia.

A.—Programa de las actividades de una Sección de Alumnos de la Junta de la Liga de Naciones en una escuela elemental de niñas del Sur de Londres.

1. Toda muchacha de 12 ó más años pertenece a la Sección de Alumnos de la escuela. Es entonces elegible para ser incluida en las «salidas», y varios miembros han sido ya llevados a reuniones en la Escuela Jaunes Allen, y a una reunión dramática, y a conferencias locales, por ejemplo, a una dada por el Obispo de Southwark.

2. Cincuenta y cinco miembros de la Sección pertenecientes a la Escuela Superior han «adoptado» cada uno un país de la Liga. Cada muchacha tiene un libro en que registra los acontecimientos corrientes, pega estampas, recortes, etc. Cada muchacha debe preparar y dar una peque-

ña conferencia sobre «su país»—ilustrada con dibujos y empleo de mapas.

3. Las muchachas mantienen correspondencia con niños de Nueva Zelanda, Australia, Iowa, y con niños de Alemania—las tarjetas postales y cartas a Leipzig, Dresde, Potsdam, y así sucesivamente, son enviadas en esperanto (concediéndose gran importancia a la correspondencia amistosa con niños de Estados ex enemigos).

4. Las muchachas celebrarán una «Asamblea Figurada» el día que Alemania sea admitida, y tratarán de seguir la conducta de la Liga tan estrictamente como sea posible.

5. Se han dado a las muchachas varias conferencias con proyecciones. A una de ellas han sido invitadas las alumnas mayores de escuelas vecinas, llenándose completamente el salón.

6. La Directora da de cuando en cuando cortas conferencias, no solamente a los miembros de la Sección, sino algunas sencillas a los niños de la escuela Inferior.

7. Las alumnas nunca dejan de cantar un Himno de la Liga una vez a la semana en la Asamblea, y en todas las ocasiones especiales, en las cuales se hace entonces mención a acontecimientos, tales como la firma de los tratados de Locarno, etc.

8. En el salón hay una Junta de Informaciones de la Liga, a la que las muchachas aportan gran número de aquéllas.

9. Las alumnas tienen obras de la Liga en la biblioteca de la escuela, por ejemplo, *La Lucha por la Paz*, *La Historia de la Liga*.

B.—Sugestiones para la consideración de los maestros en el trazado de esquemas de lecciones sobre la Liga de Naciones.

I.—Contiendas internacionales.

Cómo se originan y cómo deben ser resueltas.

a) *Los instintos combativos naturales del hombre.*—(En esta sección deben darse una o varias lecciones de cómo los hombres han combatido por el alimento; por la propia conservación; por el territorio; por opiniones religiosas; por el honor.

Esto ha conducido a la organización de grupos armados dentro de las sociedades de tribus y de naciones.)

b) *La resolución de las contiendas entre los hombres.*—(Cómo las contiendas entre individuos y grupos antagónicos, que primitivamente fueron resueltas por medio de las armas, empezaron a ser encomendadas de un modo creciente a un arbitraje imparcial por representantes de la comunidad.)

c) *La resolución de las contiendas entre naciones.*—(Debe ilustrarse la evolución natural, desde la resolución de las contiendas entre naciones por medio de la guerra, a su resolución por la conciliación y el arbitraje.)

II.—El origen de la Liga de Naciones, con mención especial de los Tratados de Paz y del Convenio.

a) *La Conferencia de la Paz de 1919.* (Esperanzas de las naciones durante la gran guerra; el Presidente Wilson y los Catorce Puntos; dónde se reunió la Conferencia de la Paz; quiénes tomaron parte; lo que se hizo; el nuevo mapa de Europa.)

b) *El Convenio.*—(Lo que es el Convenio; sus fines. Qué países lo han firmado; cuáles no, y por qué.)

III.—La estructura y el trabajo de la Liga.

a) *El Consejo.*—(Su composición; incluye grandes y pequeñas potencias; cómo está constituido; lo que hace.)

b) *La Asamblea.*—(Hasta dónde es un «Parlamento de Naciones»; contactos personales; el problema del lenguaje. Cómo está formada; lo que hace; sus comisiones; a qué se parece una sesión de la Asamblea; dónde se reúne.—N. B.—Lecciones especiales describiendo a lo que la Asamblea puede acaso estar dedicada cuando está celebrando sesión. Los niños pueden ser estimulados a formar modelos de asambleas.)

c) *El Tribunal Permanente de la Justicia Internacional.*—(Cómo fué creado; quiénes son los jueces; dónde se reúnen; lo que hace; algunos casos reales.)

d) *El Secretariado.*—(Cómo está compuesto; lo que hace. Puede compararse

con nuestro Servicio civil nacional o local.)

e) *Obligaciones.*—(Obligaciones de los Estados miembros; cómo se hacen cumplir.)

IV.—*Lo que la Liga ha realizado.*

a) *Resolución de contiendas.*—(Cómo se han resuelto las contiendas; por ejemplo, la cuestión de las islas Aland; Servia y Albania. Algunas dificultades y limitaciones.)

b) *Actividades humanitarias.*—(Cómo la Liga está procurando corregir y aliviar el sufrimiento. Ejemplos: e) comercio del opio; el Dr. Nansen y la repatriación de los prisioneros de guerra; refugiados de la guerra; medidas sanitarias.)

c) *Pueblos poco civilizados.*—(El sistema de mandato; lo que es y cómo funciona. La abolición de la esclavitud.)

d) *La protección de las minorías.*—(Minorías: qué son y dónde están. Cómo las protege la Liga.)

e) *Auxilio financiero.*—(Cómo la Liga ha ayudado a naciones empobrecidas; por ejemplo, Austria, Hungría y Grecia.)

f) *Comunicaciones y tránsito.*—(La importancia de la comunicación entre naciones. Reglas para las vías fluviales y ferrocarriles internacionales.)

g) *Trabajo.*—(La Organización Internacional del Trabajo de la Liga. Lo que es; lo que intenta realizar; lo que ha hecho, por ejemplo, respecto al trabajo de los niños.)

V.—*Esperanzas para el porvenir.*

a) *La reducción de armamentos.*—(Por qué es necesaria. Lo que cuestan los armamentos; cómo afectan a nuestros tributos; cómo entorpecen el progreso.)

b) *Un mundo en paz.*—(Los beneficios que recibiría un mundo pacífico.)

VI.—*Cómo ayudar a la Liga.*

(Su importancia para todos los niños; lo que todos podemos hacer para acelerar la causa de la paz.)

Algunos aspectos de esta cuestión pueden ser acentuados en ocasiones especiales, tales como el Día del Armisticio, el Día de St. David, el Día del Imperio, el Aniversario de la Firma del Convenio, el

Cumpleaños del Rey y los aniversarios de nacimiento de los hombres célebres. Pero se tendrá cuidado de asegurar la continuidad de la enseñanza durante el año escolar.

C.—*Sugestiones para esquemas de trabajo.*

I. Lo que es una Liga (poner ejemplos).

Lo que es una Nación (poner ejemplos).

Lo que es una Liga de Naciones (véase la Sección IV de *Maestros y Paz mundial*). Un cierto número de naciones unidas para los propósitos siguientes:

a) Resolver dificultades, si es posible, sin ir a la guerra.

b) Dar suficiente tiempo para discutir la cuestión en controversia antes de que tenga lugar un conflicto.

c) Actuar unidas para evitar la propagación de una enfermedad.

d) Ayudar a los hombres y mujeres trabajadores para conseguir favorables condiciones bajo las cuales realizar su trabajo.

e) Actuar unidas para impedir la venta de drogas dañinas.

f) Auxiliar a las naciones débiles cuando lo soliciten.

Ejemplo: a) Cuando surge una dificultad entre dos personas es mejor discutirla sosegadamente, en lugar de pelearse, o solicitar de otra persona que entienda la ley, que la resuelva.

En un partido de fútbol se elige un *referee* que resuelva las dificultades; en un partido de *cricket* se elige un árbitro. ¿Qué acontecería en los partidos, si los jugadores comenzasen a pelear para resolver sus diferencias?

La *Liga de Naciones* es el *referee* o árbitro, cuando las naciones riñen.

II. Cómo y cuándo se formó (véase la Sección V de *Maestros y Paz Mundial*).

III. Por qué se formó.

a) Por qué la guerra destruye vidas, haciendas y tiempo.

b) Devasta un país.

c) Engendra malos sentimientos y da origen a venganzas.

d) Se extienden sus horrores y los sufren las personas inocentes.

IV. La labor ya realizada por la Liga (véase la Sección IX *Los Maestros y la Paz Mundial*; también el artículo en *Mi Revista* de abril).

V. Lectura en las clases de:
Peggy y la Liga de Naciones (1).
La Maravillosa Liga (1).

Mi Revista. - Artículos escogidos.
Para Maestros (1).

Los Maestros y la Paz Mundial, 3 d.

El Estudio y Enseñanza de las Relaciones Internacionales, 2 d.

Reconstrucción. Una ojeada de cuatro años de labor de la Liga, 2 s., 6 d.

Nota de Lecciones a los Jóvenes, 2 d.

El convenio explicado, 6 d.

Un seguro contra la guerra, 3 d.

La unidad de la Civilización, 2 d.

La Liga de Naciones actualmente, por Roth William, 6 s.

El Renacimiento de Europa, por H. Alexander, 3 s., 6 d. en rústica, 5 s. en tela.

Para Niños (1).

La lucha por la paz, 2 s.

Noticias de la Liga para los Jóvenes, publicación trimestral, 7 s., 6 d. el ciento.

EL PROTECTORADO DEL NIÑO DELINCUENTE (2)

por Alicia Pestana

La corta memoria que váis a oír, señores Consejeros y Sres. Cooperadores, contiene un breve relato de la labor total de este Protectorado. Está bien que la revisemos someramente en la hora en que esta *Decena Fundadora* viene a deciros, con la más firme decisión: El «Protectorado del niño delincuente» ha terminado su misión social y debe desaparecer.

Fué el 18 de febrero de 1916 cuando empezamos a trabajar en común. En ese día, primer aniversario de la muerte de D. Francisco Giner, nos reunimos las que componíamos la *Decena Fundadora*, para

cambiar las primeras impresiones. En julio era reconocida oficialmente esta Sociedad. ¿Qué pretendíamos? Echar una mano al espantoso abandono en que todavía se encontraban en España los llamados *niños delincuentes*; evitar, antes que nada, que entrasen en la cárcel los de Madrid, construyendo alrededor suyo, hasta donde nos fuera posible, la red de precauciones paternales que en países más adelantados y más felices constituía ya desde tiempo, como órgano oficial, ayudado por instituciones particulares, el tratamiento racional y humanitario de la delincuencia infantil.

La empresa parecía descomunal para nuestras limitadísimas fuerzas. Pero una secreta inspiración nos impulsaba y no vacilamos. No vacilamos ni dudamos. Por ella, y porque, desde luego, nos dieron alientos y esperanzas los primeros a quienes buscamos para Consejeros y Cooperadores — ¿quién olvidaría, por ejemplo, la actuación de D. Gumersindo de Azcárate en este período inicial? — emprendimos nuestra marcha, sordos a la prevención pesimista de algunas de las personas consultadas.

Hoy cuenta este Protectorado 10 años casi cumplidos de existencia. Habiendo tenido la audacia de salir a ejercitar una función social cuyos órganos faltaban por completo, hubo que hacer un poco de todo: visitas carcelarias, Tribunal, *Probation*—diferentes formas de libertad vigilada, colocación en familias, ayuda a las propias familias cuando eran dignas, escuela de observación (nuestra «Casa-Escuela Concepción Arenal») —; por último, hasta colocación en algunos reformatorios bien reputados (Barcelona y Tarragona), mediante pensión mensual, desde que, en octubre de 1924, se nos impuso la lamentable necesidad de cerrar la Casa-Escuela por falta absoluta de medios con que mantenerla.

¿Recursos económicos para todo esto? Al principio sólo la suscripción voluntaria de algunos amigos.

Los dos primeros años pueden llamarse época de iniciación y de tanteos. Durante

(1) Publicado por la Junta de la Liga de Naciones, 15, Grosvenor Crescent. S. W. I.

(2) Memoria leída en la sesión del Pleno del 9 de diciembre de 1925.

ellos casi tuvimos que limitar nuestra acción a *crear atmósfera*. Publicamos varios trabajos de divulgación; empleamos todos los medios de propaganda que estaban á nuestro alcance.

Comprendiendo que nuestra obra sería frágil, hasta impracticable, si no la apoyaba un sistema de preceptos legales que le diese autoridad y consistencia, encaminamos, desde luego, nuestros mayores esfuerzos hacia la promulgación de una ley que, creando el Tribunal especial para niños, con todas sus complejas derivaciones, suprimiese de raíz cuantos obstáculos existían para hacer cambiar fundamentalmente un arcaico procedimiento, absurdo y cruel, en que al niño caído en delito se le trataba como a criminal adulto. Para conseguir tan alto empeño contábamos con el apoyo de algunos de nuestros Consejeros y Cooperadores con asiento en ambas casas del Parlamento.

El 16 de mayo de 1916 celebramos una reunión en el Instituto de Reformas Sociales, expresamente para tratar tan importante asunto, recogiendo la opinión de algunos individuos del Protectorado particularmente capacitados en la materia. Se reunieron allí nuestros Consejeros D. Gumerindo de Azcárate, D. Pedro Dorado Montero, D. Fernando García Arenal, don Rafael Salillas, D. Adolfo Posada, don Adolfo Buylla y algunas señoras de la *Decena*. Se acordó promover con el mayor ahinco la promulgación de las leyes indispensables al funcionamiento normal de un plan completo de tratamiento en la delincuencia infantil. Con este objeto quedó nombrada una *Ponencia legislativa*, compuesta de los Sres. Salillas, Montero Ríos y Villegas, Palacios y Juderías, encargándose la Secretaría de consultar su anuencia a los señores que no estaban presentes.

Fué entonces cuando, al hablar con don Avelino Montero Ríos, nos enteramos de que aquel señor era autor de una proposición de Ley de Bases sobre organización y atribuciones de Tribunales para niños, que esperaba presentar brevemente al Senado. Como sabéis, el Sr. Montero Ríos y

Villegas, a pesar de sus persistentes esfuerzos y decidido empeño, sólo a fines de 1918 logró su objeto. Pero el Protectorado creyó desde 1916 deber cesar en sus gestiones, y aquella *Ponencia legislativa* no llegó a funcionar.

En el año 1918 tuvo la *Decena Fundadora* el feliz acuerdo de nombrar de entre los Sres. Cooperadores a una *Comisión asesora*, que tomase parte activa en todos los trabajos pendientes y asistiese a las sesiones ordinarias celebradas semanalmente en el domicilio social. Más tarde invitamos a algunas señoras para el cargo de Cooperadoras agregadas a esta Comisión. Desde entonces llamamos *Junta de Gobierno* a la reunión de la Decena Fundadora, con su *Comisión asesora*, nombrada ésta periódicamente en la última sesión ordinaria de cada año.

Pudo en seguida el Protectorado empezar su actuación directa sobre los niños, que excarcelaba con el consentimiento obsequioso de las personas encargadas de la administración de Justicia. No disponiendo todavía de medios suficientes para fundar la tan deseada Escuela de detención y observación, adoptamos el procedimiento de la colocación en familias, con aplauso caluroso del Sr. Salillas. Por ese tiempo recibimos el primer auxilio del Estado. Un Real decreto del Ministerio de Gracia y Justicia, con fecha 31 de diciembre de 1918, concedíanos la cantidad de 7.000 pesetas. Firmaba el decreto el Ministro del ramo Excmo. Sr. D. Alejandro Rosselló, Consejero del Protectorado.

En la Memoria que publicamos en 1921, decíamos: «En aquel curso de 1918-19, el Protectorado adoptó resuelta y sistemáticamente este procedimiento: frecuentes visitas a la cárcel; investigación social minuciosa de los casos elegidos, acción exterior insistente, apresurando la marcha de las causas que afectaban a nuestros niños. Excarcelados éstos, se los colocaba en sendas familias, desde donde frecuentaban un taller o una escuela, según la edad y las aptitudes comprobadas. La protección en la propia familia—procedimiento teóricamente ideal—sólo por excepción rarísima

ha podido practicarse. Por lo común, esas familias no reúnen el conjunto de condiciones que serían conducentes a la regeneración del hijo descarriado».

Ya en nuestra Memoria de 1919 habíamos señalado el grande inconveniente que tenía el traslado del niño, directamente, desde la cárcel a la casa de una familia, sin haber pasado antes por una escuela de observación y preparación. Y añadíamos: «Esa deficiencia ha preocupado hondamente al Protectorado, hasta que el generoso donativo de 20.000 pesetas que acaba de recibir del Consejero Excmo. Sr. D. Francisco Bergamín le alienta la esperanza de poder inaugurar el 30 de enero próximo, centenario del nacimiento de D.^a Concepción Arenal, una Casa-Escuela, que seguramente dará a su obra aquella precisión y acierto que jamás podría tener sin la previa intimidad de algunas semanas o de algunos meses con los niños de la cárcel a quienes se pretende incorporar a la vida social».

Efectivamente, en aquella fecha memorable pudimos inaugurar nuestra *Casa-Escuela Concepción Arenal*, en el hotelito de la calle de Jaén, celebrando conjuntamente una reunión del Pleno, que presidió el entonces Ministro de Gracia y Justicia, D. Pablo de Garnica, quien dijo sentir una gran satisfacción por haber firmado días atrás una Real orden que concedía al Protectorado, en aquel ejercicio, la subvención de 10.000 pesetas.

El 4 de febrero del mismo año 20, en una velada que celebró el Ateneo en honor de D.^a Concepción Arenal, dijimos, refiriéndonos a nuestra Casa-Escuela:

«Ahí sólo van a vivir unas cuantos muchachos en intimidad familiar con sus profesores, apadrinados diariamente por la Decena Fundadora de este Protectorado y por su Comisión asesora. Promovida la ex-carcelación, encontrarán en la Casa-Escuela, para una temporada que llamaríamos de convalecencia, todos los elementos reparadores del alma y del cuerpo. Según vayan colocándose con rumbo fijo, ya integrados a la vida social, vendrán a ocupar sus puestos otros libertos de la cár-

cel. El número será siempre muy reducido: una verdadera familia.»

Este fué el programa que en todo momento se cumplió en la Casa-Escuela durante los cuatro años, nueve meses y diecisiete días de su existencia.

En la rotación establecida, el número de protegidos aumentaba en progresión constante. El gasto crecía también proporcionalmente.

Valiéndonos la Asociación Matritense de Caridad, concediéndonos en 1921 la subvención mensual de 1.500 pesetas. En 1922, en la Comisión de presupuestos, el Sr. Pedregal, apoyado por otros amigos del Protectorado, logró que en el nuevo presupuesto del Estado figurase la cantidad fija anual de 10.000 pesetas en favor del Protectorado. A partir del año 18, los Ministros de Gracia y Justicia nos habían concedido siempre alguna cantidad, pero oscilante y sin carácter de permanencia.

Fué nuestro brevísimo período áureo. No era el capital para grandes acontecimientos; pero llegamos a creer asegurada la vida de nuestra obra, dentro de la modestia en que venía desarrollando cautamente sus iniciativas.

Así llegamos al año 1923, año de grandes desdichas. En él perdimos a excelentes amigos nuestros; entre los Consejeros, a los Sres. Salillas y Giner de los Ríos (don Hermenegildo); entre los Cooperadores, al Sr. Ruiz Beneyán, quien, además de llevar la representación oficial en nuestras relaciones con la Justicia, actuaba como secretario en la Comisión de Fomento Económico.

A principios del mismo año 23 nos fué retirada la subvención mensual de 1.500 pesetas que veníamos percibiendo de la Asociación Matritense de Caridad, que, a su vez, se veía en la necesidad de hacer importantes economías.

Estábamos entonces en tratos para trasladar la Casa-Escuela a un local más adecuado. Sin vacilar abandonamos el proyecto.

Desde aquel momento, el descenso se hizo por una pendiente rapidísima. En la Memoria publicada en julio de 1922 habí-

mos cerrado nuestras cuentas teniendo en caja 32.810,69 pesetas. Al empezar enero de 1924 teníamos el saldo de 15.536,10 pesetas. Al terminar el primer trimestre de 1924, última rendición de cuentas que os hemos presentado en el Pleno celebrado el 8 de mayo del mismo año 24, nos quedaba el saldo de 12.764,70 pesetas.

El 10 de octubre del mismo año 24, al reanudar la Junta de Gobierno sus sesiones ordinarias después de las vacaciones de verano, la Sra. Tesorera participó que en el nuevo presupuesto del Estado aparecía reducida a la mitad la subvención de 10.000 pesetas que teníamos consignada en el anterior. Leídas las cuentas, se vió que el Protectorado poseía, como único haber, en aquella fecha, la cantidad de 3.611,85 pesetas.

En situación tan apurada imponíase una resolución rápida y enérgica, única manera de poder aún durante algún tiempo mantener el auxilio económico que veníamos dispensando a aquellos de nuestros muchachos que todavía no podían valerse por sí.

Adoptamos, por unanimidad, cerrar inmediatamente la Casa-Escuela—se cerró el 17 de noviembre del año pasado—, limitándonos a los otros procedimientos siempre en actividad, principalmente el de la colocación en familias. Para algunos casos particulares que se nos ofrecieran, recurrimos al internado en los Reformatorios de Barcelona y Tarragona («Toribio Durán» y «San José»), mediante pensión pagada mensualmente.

De esta suerte logramos dar cierta estabilidad a nuestra mezquina hacienda, como lo dice el hecho siguiente: Al reanudar en octubre pasado nuestras sesiones ordinarias, las cuentas nos dieron, como saldo de fin de setiembre, la cantidad de 3.965,15 pesetas. Habíamos conseguido prolongar nuestra agonía en beneficio de nuestros protegidos.

Aunque desde marzo de 1924, nos fué retirado el permiso que veníamos disfrutando para la entrada de señoras en la cárcel, no por ello desistimos de nuestra labor de excarcelación. La elección de los reclusos quedó desde entonces a cargo del

Sr. Giner (D. José), único de nosotros que podía entrar en la cárcel por favor especial de nuestro Consejero, Sr. Cadalso. Pero, por la fuerza de las circunstancias, se excarcelaba con la mayor parsimonia, cerrando los ojos para no ver tanta miseria como quedaba allá dentro.

En estas condiciones, cuando en julio pasado nos comunicaron los periódicos que, por fin, se había inaugurado en Madrid el Tribunal para niños, con su auxiliar el Reformatorio del Príncipe de Asturias, fué grande nuestra satisfacción, principalmente porque al frente de tan indispensable institución aparecía persona de las condiciones del Sr. García Molinas.

Ya podíamos retirarnos sin la molesta impresión de que hacíamos falta; de que sobre los niños madrileños seguía siempre pendiente, sin alivio, la lúgubre amenaza de la cárcel. ¡Qué dolor no hubiera sido el nuestro si, por simple falta de medios materiales, hubiésemos tenido que retirarnos antes de ver llegar la tan deseada y tan necesaria actuación oficial, a sustituir, con todas las ventajas, la labor que tan imperfectamente hacíamos, asediados por todo género de dificultades y tropiezos!

Disuélvese el Protectorado del niño delincuente en el preciso momento en que dejó de existir su razón de ser. En adelante, hasta la materia para el trabajo le faltaría. Los niños de la cárcel ya no pueden pertenecerle. Hay quien tenga hoy sobre ellos todos los derechos legales.

Nos retiramos con la dulce impresión de haber aliviado las desdichas de muchos hogares, el prematuro dolor de muchos niños. Más o menos, en estos 10 años, nos hemos ocupado de 103 muchachos, casi todos procedentes de la Cárcel Celular de Madrid. Con gran pesar nuestro no pudimos tratar a aquellos de quienes nos hicimos cargo, según los procedimientos experimentales científicos, hoy empleados por todas partes. Nos faltaron los medios adecuados siempre que lo intentamos. Tuvíamos que limitarnos a tratarlos por un método racional intuitivo, pidiendo a las indicaciones de la Naturaleza el secreto del camino por donde cada uno, individual-

mente, influido por los estímulos de su temperamento y por las sollicitaciones de su deformación anterior, tenía alguna probabilidad de llegar, tarde o temprano, al conocimiento del bien.

Cuando los conocimos hace ocho, hace siete, hace seis años, o menos, algunos parecían destinados por hado cruel a ser pura carne de presidio; otros revelábanse desde luego simples víctimas del abandono y de la maldad. Entre unos y otros conseguimos salvar a no pocos, que hoy, incorporados ya a la vida social española, trabajan como personas de bien, y conocen, por vibración espontánea, el apacible sentimiento de la gratitud cariñosa. Numerosas familias bendicen nuestros esfuerzos, creyendo que, gracias a ellos, pasaron, de una situación de permanente angustia y zozobra, a la de padres que no se avergüenzan de nombrar a sus hijos y ven en ellos la luz consoladora de su vejez.

Este es el alto premio a que aspiramos siempre. El haberlo logrado a través de tantos obstáculos de todas clases nos obliga a mucho. La Decena Fundadora no se disuelve; no puede disolverse todavía. Privadamente, en la mayor oscuridad, tomando ejemplo de las piadosas *decenas* de D.^a Concepción Arenal, y aun como homenaje a su memoria, seguirá viviendo, para amparar—no sabemos bien cómo—, como pueda, a sus últimos protegidos, ya libres de la acción judicial, pero todavía incapacitados para emprender solos los tortuosos caminos de la vida.

En esta hora extrema de las despedidas hemos de repetir nuestro agradecimiento a los que tanto nos ayudaron en sus esferas respectivas; las personas encargadas de la administración de Justicia; el personal de la Cárcel Celular de Madrid, señaladamente los sucesivos directores y el profesor, D. Heriberto Palencia, y vosotros todos, cuya cooperación y consejo nos han valido tanto.

Dos apasionados trabajadores estuvieron siempre a nuestro lado desde la fundación del Protectorado hasta que les venció la muerte. Hemos de recordar aquí sus nombres con la más honda emoción: doña

Ana María de Degetau y D. Antonio Ruiz Beneyán.

El «Protectorado del Niño Delincuente» parece justamente cuando debía perecer. ¿Quedará algo de sus cenizas? Si queda, será, por su naturaleza y su cantidad, un *algo* imponderable, pero siempre germen de exaltación espiritual: un grano más de aquella siembra que, con sabiduría, elegancia y amor, fué esparciendo en una vida larga aquella fina mano, bienhechora, que, sin parar, tanto sirvió a los españoles todos, aun a aquellos que no reconocieron al sembrador.

La Decena Fundadora:

Pilar Arenal.

María Luisa Calderón de Barnés.

Carmen Cortón de Cossío.

Nieves García.

María Goyri de Menéndez Pidal.

Marquesa de Palomares de Duero.

Tomasa Pantoja de Giner.

Isabel Sama de Rubio.

Dolores Tapia de Corrons.

Alicia Pestana de Blanco.

LA ENSEÑANZA GRÁFICA

EN LAS ESCUELAS PROFESIONALES SUIZAS Y ALEMANAS (1)

por D. José Barcala Moreno,

Ingeniero de Caminos.

(Continuación.)

b) Los trabajos manuales y los adiestramientos corporales.

Bajo la denominación genérica *Turnen*, se comprende, además de las figuras acrobáticas que se realizan en nuestros gimnasios, y de los movimientos de la gimnasia sueca, infinidad de ejercicios, con finalidad educadora mecánica o fisiológica, que entran casi de lleno en el campo de los deportes o en el de los juegos olímpicos.

Los adiestramientos corporales, que constituyen la gran pasión de los escolares, y que tan beneficiosos recursos han prestado a millares de mutilados, forman

(1) Véase el número anterior del Boletín.

parte de estos ejercicios, entre los que sobresalen los de la educación de la boca, de los pies, de la mano izquierda, y hasta de los dedos, uno por uno, para labores especiales.

La introducción de los trabajos manuales en las escuelas primarias es ya bastante más antigua. También es grande su influencia en la enseñanza del dibujo, principalmente por lo que se refiere a los hábitos de escrupulosidad, limpieza y paciencia en el trabajo.

Es notable la correspondencia que establecen estas cualidades entre el dibujo y las habilidades manuales. Todos estamos hartos de comprobarla. El buen dibujante es siempre un mañoso, que lo mismo maneja el tiralíneas o el lápiz que el alicate o las tijeras, y que tan bien utiliza la goma de borrar como emplea la de pegar.

De aquí el que estas ocupaciones escolares, con su fuerte carácter de entretenimientos, sean altamente adecuadas para engendrar en los jóvenes aquellos atributos de orden en el trabajo individual, más difíciles de adquirir con otras disciplinas menos atrayentes.

Los alumnos de las escuelas primarias, y de muchas secundarias particulares, ejecutan primorosos trabajos de papel, de cartulina y de marquetería. En los museos escolares pueden verse elementos decorativos de bonísimo gusto, algunos de ellos hechos exclusivamente con serpentinas, y pueden admirarse filigranas de alambre, o las universalmente extendidas colecciones arquitectónicas de cartón, debidas, según parece, a la famosa industria alemana de la juguetería.

Entre estos divertimientos manuales, los más interesantes para el futuro alumno de un Politécnico son las colecciones geométricas; de alambre - superficies regladas y por secciones—, de cartulina—cuerpos poliédricos— y de madera- ensamblajes, piezas redondas.

Si la finalidad próxima de estas manufacturas es facilitar el conocimiento de la Geometría, de la Cristalografía o de oficios manuales, la mediata y más importante para los que han de dedicarse a los es-

tudios de la Ingeniería es ponerles en posesión de otro procedimiento descriptivo de sus concepciones—quizás el más perfecto—y, sobre todo, de enseñarles lo que en la charla estudiantil se llama «ver en el espacio».

¡Y qué duda cabe que ver en el espacio—la imagenización detallada de lo sugerido—es tener la mitad del camino andado para dominar el arte de lo gráfico!

La enseñanza gráfica en la instrucción primaria.

§ 1.º SUS PRIMERAS APLICACIONES.

a) *En la lectura y escritura.*

Ya se ha dicho que la práctica del dibujo constituye una de las primeras ocupaciones—cronológica y categorilmente—del párvulo escolar.

Efectivamente, antes casi siempre de que el niño comience a conocer y distinguir el significado de las letras, ya ha empezado a acostumbrarse a manejar los más elementales instrumentos gráficos: el lápiz, el yeso..., el dedo que borra.

Por eso, al aprender el alfabeto, suele ser frecuente la propia ayuda del educando, que acelera su enseñanza de la lectura con el dibujo de los signos que va conociendo, llegando de este modo a la simultaneidad de aprendizaje de lectura y escritura, si bien ésta no tenga, como es claro, nada de caligráfica y se reduzca a la imitación de los más sencillos caracteres de forma no manuscrita. Pero ya con esto, desde los comienzos, da la buena paidología, a tan escasísimos conocimientos gráficos, los fines artísticos y pedagógicos que siempre ha de encerrar esta rama de la cultura. Esto es: representación de lo que se conoce e instrumento para desarrollar el caudal de lo conocido.

b) *En la Geografía.*

Así como el propio idioma se practica antes de estudiar la Gramática, aunque solamente después sea correcta la expresión de las ideas, así también el dibujo, al igual de todo aquello que representa una imperiosa necesidad, se realiza en sus co-

mienzos de un modo instintivo y como un conocimiento de aplicación del cual puede obtenerse inmediata utilidad. Primero, la ayuda para conocer el alfabeto; después, la que presta para facilitar toda clase de estudios.

En las escuelas primarias alemanas puede decirse que toda acción pedagógica encuentra su *contrapunto* natural en la rudimentaria labor gráfica de los alumnos. También en España es frecuente el continuo uso, por los pequeños escolares, de la pizarra individual, como único auxiliar de toda la actividad docente. A ella recurre el niño lo mismo para garrapatear sus fantásticos perfiles o su elemental problema de aritmética, que para copiar un mapa o patentizar gráficamente la diferencia entre isla y península, entre istmo o estrecho.

Es característica esta aplicación geográfica del dibujo en las primeras letras de todo país civilizado. A la contemplación del mapa que se estudia, sigue frecuentemente el diseño que graba en la imaginación la figura que quiere retenerse. Es un método de excelente resultado, sobre todo si se aplica en su doble manera de copia directa, primeramente, y de memoria después.

La ilustración y rotulación de estos croquis facilita sobremanera el estudio y comprensión de los textos geográficos. Como en otras partes, en Alemania era corriente encargarse a los alumnos como trabajo para ejecutar en casa. Salían perfectos, y casi siempre adornados con iluminaciones al pastel. De esta manera era un ejercicio exclusivamente de dibujo, porque todo aquel aprendizaje nomográfico se reducía a un vulgar calco del Atlas paterno, sin más labor geográfica que la copia de los nombres propios. Por esta práctica viciosa—que todos hemos hecho de pequeños, y en cualquier latitud—, fué desechada en Alemania, por los Consejos provinciales de enseñanza, esta clase de «deberes», tan útiles mientras se realizaban bajo la mirada del profesor.

§ 2.º SOBRE EL DIBUJO EN GENERAL DE LAS «VORSCHULEN».

a) *Las sesiones del dibujo.*

En las *Vorschulen* no existen clases especiales para las distintas materias de enseñanza, a la manera en que están organizadas en las *Mittelschulen*, como en nuestro Bachillerato y en todos los estudios superiores. En la escuela primaria existe la «Clase», por contraposición a la Gimnasia, al paseo escolar o al «Recreo»; pero en ella se adquieren todos los conocimientos que se dan tanto por explicación verbal como por estudio y lectura de los textos.

El cambio de materias sólo sigue la voluntad del maestro y puede variar dentro de los diferentes lapsos que se destinan a la Clase en un día o dentro de los distintos días de la semana.

El dibujo no constituye, pues, una ocupación escolar definida, por lo que, si bien siempre obligatoria, recibe una importancia que depende en gran parte de las aficiones y cualidades del encargado de la sección.

No existen aulas especiales de dibujo, y, como es natural, el tiempo que a él se destina, los alumnos permanecen en sus mismos pupitres en que escriben o estudian, lo que no representa un importante defecto, por la naturaleza del dibujo que se practica en esta elemental enseñanza.

Los ratos o sesiones que a él se destinan van creciendo en duración desde la novena a la séptima clase, sin que jamás pasen de 40 a 45 minutos. Pero es frecuente que los alumnos aficionados continúen espontáneamente su tarea en los intervalos que se dedican a los juegos. Y esto, hecho por niños que no han cumplido los nueve o los 10 años, indica el placer del propio trabajo, que se les ha sabido inculcar en tan corto tiempo de vida docente. Además, la afición es el mejor maestro, y el joven que pospone su recreo a su dibujo tácitamente demuestra que ha de realizarlo lo mejor

que le sea dable a su estado de aprendizaje.

b) *La técnica del dibujo.*

El dibujo en sí de estas clases es de una técnica elemental y sencillísima. Como todo en el sistema alemán, va creciendo en perfección, aunque no en dificultad. La práctica de los años anteriores hace tan fáciles los ejercicios de los últimos cursos como los de los primeros años. Siempre la labor proporcionada, que es lo que distingue a la buena pedagogía.

Aquí, en el dibujo, el perfeccionamiento se refiere a la mayor expresión de lo dibujado, bien sea por aparición de formas más características—consecuencia de un paso adelante en la técnica—o bien por la introducción de un mayor detallismo, no del superfluo o insustancial, sino del característico y complementario. Y es claro que al referirse a la mayor expresión del dibujo de los niños, quiere indicarse un mayor naturalismo, un pequeño acercamiento a la realidad, que para tan jóvenes alumnos es el único progreso posible en esta cuestión.

A pesar de ello, el pueblo alemán—todos los germanos—ha sido el que antes y más perfectamente ha comprendido la belleza que el Arte puede encerrar más allá—*ultraístamente*—de la Naturaleza. Y ha sido la enseñanza causa importantísima de este progreso, a la vez que este estado cultural ha modificado la enseñanza y la ha conducido al estado actual en que se encuentra. (El círculo vicioso de siempre.)

De todos modos, no es frecuente el que aparezcan estas ideas estéticas antes de promediar la adolescencia. Y de aquí el gran éxito de la enseñanza alemana, que no sólo estimula dicha aparición, en la manera que después se intentará indicar, sino que permite, al despertar aquellas aficiones, el que los jóvenes y futuros artistas se hallen en posesión de un gran dominio de la práctica, que, en la mayoría de los casos, les coloca en excelentes condiciones para entregarse por completo a sus renovadoras ideas.

§ 3.º SOBRE EL DIBUJO A MANO ALZADA.

a) *Su orientación.*

La general renovación de ideas con que nació el siglo en que vivimos, y que la guerra suspendió por tantos años, modificó profundamente, en Alemania y en Suiza, la orientación de la enseñanza del dibujo; estas modificaciones llegaron también a tan primeras enseñanzas como las que se comentan en este capítulo.

Hasta hace años, el dibujo perseguía un fin primordialmente práctico, con exclusión—por lo menos en lo que se refería a las escuelas primarias y secundarias—de todo objetivo filosófico-artístico. El dibujo no geométrico tendía más principalmente a la perfección descriptiva que a la expresión estética. Por eso, su enseñanza estaba basada, desde el principio, en la copia de otros dibujos—que los alemanes llaman «modelos en papel»—, en los que figuraba *todo aquello* que más podía realzar el recuerdo de lo representado.

Este procedimiento era una reminiscencia del antiguo escolasticismo. Cada *asunto*, cada representación, venía a tener así—o por lo menos se tendía con ello a eso—como una obligada composición, que era la que las muestras habían acostumbrado a la vista del dibujante.

Poco a poco, y acorde con el incremento del arte decorativo, fué deslindándose, en el dibujo, entre lo característico y lo accesorio, entre lo fundamental y lo secundario. Las láminas de los muestrarios fueron simplificando, esquematizando sus asuntos, hasta la aparición de esos atractivos álbumes que, con el título o la pretensión algo ampulosos de métodos de enseñanza del dibujo, procuran mostrar los rasgos expresionistas de las cosas de la Naturaleza.

Pero éste, que fué el nacimiento—o uno de los renacimientos—de la sutil estilización artística, aplicado a la enseñanza, representaba todavía el inconveniente de falta de absoluta libertad, ya que para la estilización también se imponía lo que de personal tenían aquellos métodos, por sus autores.

Se prohibieron, pues, para la enseñanza oficial toda clase de modelos en papel, cartón, tela, etc. Aquellos folletos que pretendían el aprendizaje rápido y artístico del dibujo, sin más que copiar sus láminas—y muy a menudo calcarlas, para lo que tan bien se prestaban—, han quedado reducidos ahora, previas las adecuadas modificaciones en su formato, exposición, etcétera, a servir de material para las primeras prácticas de colorido e iluminación, cuando no al menos lucido papel de atlas para las «lecciones de cosas» de los parvulitos.

b) *La copia del natural.*

En la actualidad, el dibujo de las escuelas alemanas toma por modelo la Naturaleza y las obras de arte.

Como es lógico, estos modelos son siempre sencillísimos en las *Vorschulen*. En los primeros años se reducen a una fruta, una flor fácil, un objeto doméstico cualquiera.

El niño coloca lo que va a copiar sobre la parte alta de su pupitre, en la posición en que el maestro le hace ver que es la más natural y que, en realidad, es la más artística. Después se procura, por cuantos medios se pueda, no distraer la atención del alumno de otra cosa que no sea su modelo. Se impone un silencio mayor que para los estudios y se prohíbe comenzar el dibujo antes de observar atentamente lo que ha de copiarse, en la posición definitiva en que se va a representar. Este mismo objeto, el que nada distraiga ópticamente el fondo del modelo, tiene el colocar, inmediato a él, una pequeña pantalla formada por un cartón o tablero oscuro que aísla aquél, por decirlo así, del resto de lo que rodea al dibujante. Es el mismo procedimiento que, de siempre, han seguido los pintores al trabajar con modelo. A ellos, el individualismo de su arte les impide seguir cualesquiera otros métodos, como sería, por ejemplo, la copia parcial de otras obras; que si muchas veces se hace, no es propio del verdadero mérito, sino del fariseísmo que en todas partes se halla.

Hemos visitado en la hora del dibujo algunas escuelas primarias alemanas. En casi todas ellas, los alumnos guardaban un silencio y una abstracción superiores a la natural curiosidad que habría de despertar la presencia de un visitante desconocido, y en tal forma, que serían muy de desear para las clases de matemáticas superiores de otras partes.

La sala, amplia y con buenas condiciones ópticas. Cada muchacho en su asiento, con su modelo delante y el pequeño tablero de dibujo encima de la mesa. La atención, en su labor, excluyente de todo lo demás. Y las enhiestas pantallitas que tanto carácter imprimen y que atraen con insistencia las miradas del que contempla el conjunto que la clase ofrece. He aquí el resumen de las impresiones que causaron aquellas visitas.

c) *La descripción gráfica.*

No es la copia el solo método de las escuelas primarias respecto al dibujo. Si ello fuese así, la enseñanza gráfica no prevendría la totalidad de los fines que ya han sido apuntados. La copia de modelos «de bulto» puede servir para enseñar a ver la Naturaleza cada cual a su manera, individualmente; para educar la vista y la mano y para adquirir el sentido de las proporciones. Pero no puede sustituir adecuadamente a la práctica del dibujo que se crea, y que representa en la enseñanza la finalidad descriptiva de lo gráfico, tan interesante como la artística, para algunas actividades, y aun más para otras, como la Ingeniería.

Este método, al aplicarse en las *Vorschulen*, consiste en hacer que el niño represente lo que recuerda o conoce, sin tenerlo al alcance de la vista.

Su norma más corriente es la reproducción, por el dibujo, de cuanto se haya aprendido de cada materia en las horas de clase.

La persistencia de tan recomendable práctica produce resultados altamente satisfactorios. El alumno, acostumbrado a representar lo que va conociendo, llega fácilmente a dominarlo, de la misma mane-

ra que con la copia aprende a interpretarlo.

El sistema resulta así completo. Por un lado, aprendizaje del arte descriptivo: representación de lo que se ve y no se *conoce* y de lo que se sabe o se crea, sin tener todavía figura material; todo ello dirigido por un educado buen gusto, dependiente del anhelo estético en que debe inspirarse. Por el otro, poderoso instrumento cultural, que permite el perfecto conocimiento de lo que se sabe, al impulsar la retentiva de lo que es característico y esencial, y a mantener en la memoria la imagen clara y terminante de las cosas.

d) *Otras clases de dibujo artístico.*

En el dibujo a mano alzada también se incluyen estudios prácticos de perspectiva: ejercicios sobre paisaje del natural y fantástico y efectos de luz y sombra.

A veces, los alumnos reciben el encargo de ejecutar algunas ilustraciones a los cuentos o relatos famosos entre la población infantil de la escuela, o incluso a escenas o pasajes de la literatura nacional. Estos trabajos suelen encomendarse a los más aventajados y a los que se les ve tendencia a inclinarse por los derroteros y profesiones artísticas.

Por prohibiciones oficiales quedan excluidos de la enseñanza del dibujo los trabajos de dificultad puramente mecánica y la reproducción servil de detalles inútiles.

Finalmente, en los últimos cursos de instrucción primaria se aborda de un modo formal la cuestión del colorido y la pintura, empezando por el pastel y la acuarela y acabando por el óleo.

§ 4.º SOBRE EL DIBUJO LINEAL.

a) *Su orientación.*

La enseñanza del dibujo lineal o geométrico es notablemente menos seguida en las escuelas primarias.

También ha sido proscrita la copia de láminas impresas, permitiéndose únicamente la directa del natural. Y como en este caso se trata exclusivamente de formas científicamente definibles, como figuras o

cuerpos geométricos y elementos de máquinas, no es extraño recibir la sorpresa de encontrar en el archivo de una escuela de primeras letras dibujos enteramente semejantes a los ejecutados por alumnos ya ingresados en nuestra Escuela de Caminos.

Esta falta de analogía docente puede parecer el resultado de un defecto pedagógico en alguna parte; pero no es otra cosa, sin embargo, que una de tantas consecuencias de la defectuosa enseñanza preuniversitaria española.

Como luego ha de tratarse de estas cuestiones y en lugar a propósito para ello, suspendemos por ahora los comentarios y consideraciones que puede sugerir este hecho, y cuya crítica estimamos como lo más esencial de este trabajo.

* * *

El dibujo geométrico se reúne, generalmente, con la sección de trabajos manuales y también con el estudio de la Geometría. Esta medida es sumamente lógica, en virtud de las fuertes relaciones que guardan entre sí todas estas enseñanzas y que hacen muy adecuado el nombramiento de un solo profesor para todas ellas. Ya se ha hablado sobre la influencia mutua del dibujo y de los trabajos manuales. No menor es la que con ellos guarda la Geometría, y en tal modo evidente, que no es necesaria la pretensión de ponerla de manifiesto.

b) *El dibujo geométrico-decorativo.*

El dibujo lineal suele presentar un marcado carácter decorativo, y es natural que así lo sea. Los estudios científicos que requieren la ayuda de lo gráfico están muy lejos, ciertamente, de las *Vorschulen*. Por otra parte, es a una minoría de alumnos a la que le interesa más principalmente, desde tan jóvenes, la iniciación en el dibujo mecánico o constructivo, que no la adquisición de uno de esos conocimientos que llamamos de *adorno* por lo que realmente tienen de ornato para la persona que los posee.

Los que han de dedicarse a la delineación; los que piensan continuar sus estudios en una *Obersrealschule*, preparato-

rios, a su vez, de otros eminentemente científicos, y aquellos que desean dominar todas las ramas del dibujo, empiezan en la escuela primaria a manejar la regla, el compás, las escalas y el círculo graduado. Al principio, todo se reduce al empleo del lápiz; pero también llega a utilizarse el tiralíneas, con tinta y con anilinas.

En los ejercicios puramente decorativos es en los únicos en que a veces se facilitan muestrarios impresos. Consisten en temas geométricos muy sencillos, que, por combinación o por repetición, obtienen el efecto estético del conjunto. El sombreado de las líneas—que luego es desechado en las escuelas superiores—, el rayado y también la iluminación son empleados para realzar esos efectos. La estilización, rectilínea o no, juega también un papel importante en estos trabajos y sirve de lazo de unión con el dibujo meramente artístico y a mano alzada.

c) *El dibujo industrial.*

El lineal más clásico, pero no el más frecuente, es el mecánico y el constructivo y arquitectónico. En él, todo se hace con modelos de bulto. Naturalmente, sin pasar por los actos previos de la croquización y de la acotación, que son funciones peculiares de grados superiores.

En los de que se trata, el profesor entrega una pieza metálica, un trabajo en madera o un objeto cualquiera de formas rectilíneas en su mayor parte, y el alumno lo representa en proyecciones, con el empleo de las plantillas y el compás, y sin necesidad de que resulte en más perfecta escala que la que sea obtenida con su estima de las proporciones y alguna medida tomada con el doble decímetro o con un trozo de papel.

Para estas tan elementales representaciones están indicados los ensamblajes de madera y de otras piezas de tan esquemática constitución; pero no por eso dejan de ejecutarse, conforme ya se ha dicho, ejercicios más complicados, como elementos de máquinas—un tornillo, un acoplamiento, un cojinete—u objetos domésticos geométricamente estilizados.

d) *El dibujo inductivo.*

Análogamente a lo que se hace en el dibujo artístico, suele encomendarse la representación lineal de lo que no existe, bien sea por la completa creación del propio alumno, bien como consecuencia de una descripción verbal del profesor. Por ejemplo: la fachada de una casa de campo, el plano de sus habitaciones, el conjunto de andadores del jardín con que se ha de rodear, etc.

En este caso, y también en el de la copia de modelos, cuando éste es más complicado de lo corriente, está permitido e indicado al profesor esbozar lo estrictamente necesario del dibujo para que sirva de guía al discípulo, ya respecto al tamaño o a la escala, ya al encaje en el papel, ya a la mayor o menor importancia de los distintos elementos de la pieza o del asunto.

*
*
*

Quizá parezca a algunos demasiado el desarrollo del dibujo que todo lo anterior representa, para tratado en las escuelas destinadas por lo general a muchachos de tan corta edad. Muchas de esas labores de planos, fachadas, etc., constituyen verdaderas creaciones inasequibles para tantos de nuestros bachilleres, y puede estimarse que resulta tarea exagerada dentro de la instrucción primaria.

No es, sin embargo, así. Cuando se ve la afición y el sosegado entusiasmo que tales trabajos despiertan en niños de 9 a 10 años; cuando se observa con la naturalidad y facilidad con que los realizan y cuando se nota la lógica y la intuición con que los discurren, claramente se comprende que no está allí la falta por exceso, sino en los demás, por defecto.

Aparte de esta consideración, muy suficiente, es menester tener en cuenta lo rudimentario, o mejor dicho, lo elemental de esas clases de dibujo, para no juzgarlas desproporcionadamente superiores a las posibilidades de los muchachos, en un país en que tan alto grado alcanza esta clase de ilustración.

ENCICLOPEDIA

LA HISTORIA DE LA GEOGRAFÍA HUMANA (1)
por Paul Feyel.

¿Existen todavía gentes que, tratándose de Geografía, se aferran obstinadamente a las simples enumeraciones: mares, ríos, cabos y golfos, incluídas en los manuales escolares con que debimos contentarnos en nuestra infancia? Eso dicen. Tales gentes detallan terriblemente; pero la ignorancia, que se ha hecho vieja, ya no duda de su legitimidad. En vano se habrá constituido toda una ciencia de la Tierra. Su desprecio en este punto se hará tanto más insolente cuanto que se apoyará en las objeciones formuladas aquí y allá contra ella por los defensores de otras disciplinas que ya tienen estado oficial. Geólogos, minerólogos, meteorólogos han desdeñado largo tiempo la Geofísica (2), porque, no contenta con describir los fenómenos, hasta aquí simplemente catalogados en los libros, pretendía explicarlos o al menos enlazarlos. Estadistas, economistas y sociólogos, todavía menos tolerantes, niegan a los fundadores de la nueva ciencia el derecho de traducir, en relación con las condiciones del medio físico, los «géneros de vida» realizados por la humanidad. Para alguno de ellos, la Geografía económica, como se ha dicho mucho tiempo, la *Geografía humana*, según la expresión más exacta de ahora, no constituiría más que una usurpación ilegítima del terreno reservado a sus propios estudios. En una obra fechada ayer, Camille Vallaux emprendió la tarea de contradecir tal pretensión (3), y Jean Brunhes se cree obligado a combatirla a su vez, reeditando en 1925 esta *Geografía humana* que había planteado, desde 1910, con pluma alerta las cuestio-

nes esenciales. Que se tranquilice. Para que trace con imparcialidad el balance de esta viva campaña, la Geografía humana, tal como está organizada después de los precursores, la *Antropogeografía* de Ratzel y los trabajos tan ricos en evocaciones debidos a Vidal de la Blache, es en adelante causa ganada.

Mucho más seguramente todavía para quien acaba de seguir lo expuesto en el curso de los tres volúmenes de Brunhes, a los cuales su misma forma y la originalidad de su presentación aseguran una buena parte de su éxito. ¿Cómo resistir a un autor que no os aborda con fórmulas de dogmatismo, que, a decir verdad, no enseña; que se guarda de titular *resumen* o *tratado* una obra, voluminosa ciertamente por el número de páginas, pero siempre alegre de tono, familiar en caso de necesidad en la expresión, y pintoresca; y que, gran viajero a través de un mundo que nuestra civilización «de circulación» ha reducido paralelamente, os arrastra consigo hacia horizontes renovados sin cesar? Hojead este tomo III, que contiene metódicamente clasificada una serie de vistas fotográficas, de dibujos, de pruebas sacadas desde aviones. De un total de 278, solamente 75 son prestadas, más de 200 pertenecen al autor, tomadas a capricho de sus viajes, casi puede decirse de su fantasía vagabunda. Vienen de Albania, de Bosnia, de España, de los Alpes suizos, de Egipto y de Siria (los lectores de la *Revista* recordarán que es ciertamente uno de los primeros hombres civiles que ha abordado el Djebel-Druze) (1), del Japón y de la Indochina. Para él, la Geografía constituye verdaderamente un «estudio al aire libre». Ser geógrafo es «ver las formas precisas de la realidad terrestre, verlas en toda su extensión material y hasta sus últimos límites, discernir sus representaciones variadas en diferentes puntos del espacio»; es poseer «como una percepción más realista de todas las manifestaciones de la activi-

(1) Jean Brunhes: *La Géographie humaine*, tres volúmenes, uno de ellos de fotografías y mapas, 3.^a edición (París, Félix Alcan, 1925).

(2) Aun después de la creación en la Sorbona (Facultad de Ciencias) de la cátedra de Geografía física (1897). El primer titular ha sido Charles Vélain.

(3) Camille Vallaux: *Les Sciences géographiques* (París, Félix Alcan, 1925).

(1) *Le dernier né des Etats syriens; le Djebel-Druze*, en la *Revista Azul* del 17 de diciembre de 1921 y del 7 de enero de 1922.

dad humana». Está bien poder evocar por medio de gráficos y mapas esta realidad moviediza de los hechos terrestres. Un sociólogo se contentaría con ello o un estadista, amante de la cifra por la cifra. Vale más observar por sí mismo, ir a verlo, comprobarlo con sus ojos. Y Brunhes, todo impetu y todo movimiento, va a verlo. Después de todo, estando preocupado de fijar su objeto, a saber, «los hechos de la superficie que son debidos a este agente especial que es la actividad humana», ¿no debe, en buen método, reservar el primer lugar y el principal interés al estudio exacto, preciso, de lo que es hoy? Sí, hoy, en 1925. Reparad en la idea. Se trata de conducir nuestro conocimiento general del mundo hasta el instante presente, teniendo en cuenta los trastornos de la superficie sobrevenidos desde hace 10 años, los hechos geográficos debidos a las iniciativas más recientes, como este camino «automovilista» abierto en 1923 en la Indochina central. La Geografía humana no es una ciencia fijada; es una investigación bien organizada en perpetua transformación.

Y también en perpetuo crecimiento. Observad todavía esos 89 mapas insertados en su lugar en el texto. Muchos de ellos se inspiran, al menos en el fondo, en trabajos extranjeros, en publicaciones oficiales; sin embargo, no hay uno que no haya recibido el sello personal en que se traduce el pensamiento del autor. Todavía más curiosas son las notas, pobladas de múltiples referencias, en que se manifiestan la literatura y el arte. Nada de secas enumeraciones. Jean Brunhes siente con demasiada vivacidad para no opinar en completa libertad al mismo tiempo que cita. Aquí discutirá con Van Geunep, culpable de haber considerado la Geografía humana como «una provincia que se separa arbitrariamente de la etnología y que se le arranca injustamente»; allí, invocado por A. Hettner como árbitro en la discusión que el profesor de Tubingue sostuvo como Schlüter, relativa al «poder de iniciativa y de dominio del hombre sobre la tierra», intervendrá más bien como mediador; más allá exaltará, habiéndole leído con júbilo, a Giotto Danielli

por sus *Condizioni delle Genti*, y mostrará su entusiasmo por la *Anthropologie* de Verneau. Este entusiasmo se manifiesta espontáneamente a propósito de toda publicación que, sagaz, bien orientada y razonada, haga avanzar seguramente nuestros conocimientos. En caso de necesidad, las provocaría. Varias, que son obra de sus alumnos, son analizadas aquí por la novedad de sus resultados. En dos capítulos el mismo texto nos es señalado lealmente como producto de una provechosa «contaminatio». El estudio del Valle de Anniviers (tomo II, capítulo 8) se inspira en páginas publicadas con Paul Girardin en los *Annales de Géographie*; «este trabajo, confiesa nuestro autor, le pertenece tanto como a mí». La monografía de los Andes centrales es debida al «muy perspicaz geógrafo» Isaiah Bowman, para la edición americana de 1920, y «una de sus antiguas alumnas» —y de las mejores— de la Universidad de Friburgo, Francisca Braud, la ha traducido para esta tercera edición francesa. ¿Se erigirá Brunhes en jefe de escuela? Felizmente, es demasiado joven aún para que se le abrume con este título. Pero se ha encontrado en el centro de un grupo de trabajadores, o, como dice graciosamente, en pleno acuerdo de amistad y de orientación científica con aquellos que la comunidad de labor acercan a él. De todo esto se ha compuesto este «estudio general de la superficie humanizada del planeta».

Un programa tal se presentaría con una infinita complejidad, si numerosos investigadores no hubieran previamente aislado por análisis estos grupos de *hechos esenciales*, por los que se manifiesta la colaboración «en términos variables» entre el hombre y la Naturaleza. Si es cierto que el hombre entra en relación con el marco natural por los actos de trabajo, por la casa que construye, el camino que recorre, el campo que cultiva, la cantera que explota, existen otros todavía, a los cuales deben adaptarse los individuos, las naciones, los Estados, bajo pena de desorden. Unos del orden físico: el suelo con su relieve, el mar con sus corrientes, el clima con sus variaciones diarias; porque en las

zonas de climas de transición, de abundantes lluvias, en que grandes ríos tienen largo acceso a los océanos, es donde han acabado por constituirse las más poderosas sociedades modernas. Hechos terrestres todos ellos, de los que se intentaría en vano libertarse enteramente. Otros proceden de la psicología. Si «los hombres han dependido manifiestamente de la tierra, también dependen de lo que ellos mismos han creado en este lugar del espacio». ¿Qué factores sutiles arraigan así al individuo con el suelo, que, a pesar de terremotos e incendios, hacen reconstruir en el mismo sitio San Francisco, Tokio y Mesina, perpetúan, a despecho de inundaciones y golpes de marea, el bullir de las multitudes en las orillas del Hoang-ho, del Yang-tseu y del Song Koï, sobre las costas de Bengala y de la China del Sur? Costumbres seculares y necesidades inmediatas, voluntad de poderío y de bienestar, «decisiones libres o actos irreflexivos», tradiciones religiosas, sin contar estos «valores» más «tiránicos» todavía: el espacio, la distancia que con sus estepas y desiertos impone la monotonía, la diferencia de nivel mucho tiempo estimada hostil hasta que se ha descubierto en las caídas de agua de las montañas una fuerza utilizable.

¡Cuántas otras aplicaciones atractivas para el espíritu! Pero aquí es donde Brunhes nos hace volver a la «prudencia», advertido de que bajo pena de «vacía retórica», no podemos tener por hechos geográficos más que los *de superficie*. Tales como los que componen las cuatro «monografías sintéticas» del tomo II: los oasis del Souf y del M'zab (Sahara sudargelino), considerados como «islas del desierto», capaces de atraer, de preservar, de multiplicar y de concentrar los hombres como las islas mediterráneas—las altas praderas de los Andes centrales, «islas humanas» de la altiplanicie boliviana, oasis de cultura y de riego suspendidas encima del desierto y de la pampa—; el valle de Anniviers, «isla excepcional» de la montaña alpina, a través de la cual el atractivo alternado de la viña y de los pastos conduce

las emigraciones de los anniviards del lugar del valle rodaniano a la quesería de «el alpe», por el *dorf* y el *mayen*; en fin, estos caminos abiertos del mar de la China a Mékong, hijos de la energía de algunos franceses (¡con qué acento alegre y claro les rinde homenaje Jean Brunhes, que fué su huésped maravillado!). Sobre todo la ruta central, de 280 Km. entre Vinh y Thakhet, beneficiosa para la seguridad, gracias al automóvil, «medio prodigiosamente eficaz de dominio». Con sus seis secciones caminando primero en la llanura baja por los bosques de bambúes llenos de casas, después por la maleza de las colinas, los cultivos de las mesetas, los bosques-claros; en fin, los arrozales descubiertos del Mékong, atrayendo hacia el Este los minerales y las maderas del Laos, empujando en compensación hacia el Laos la flexible y penetrante infiltración del anamita, se impone «dominadora del espacio», como un hecho económico, político y social de primera magnitud.

Sin embargo, en esta suma de observaciones ingeniosas y coloreadas, ¿no veremos más que los recuerdos de un «buen viaje»? No. Porque todos estos hechos humanos se nos van a aparecer unidos entre sí por un principio, si no de causalidad, al menos de conexión necesaria. Su masa, como dice Vidal de la Blache, forma un todo, «cuyas partes están coordinadas». Se encuentran en ella como incorporadas ciertas fuerzas naturales hoy dominadas: calor solar, principio mismo de la vida, agua, «riqueza económica por excelencia» (1), y fuente siempre mejor utilizada de energía, aire «que marcha», mano de obra, en fin, esta preciosa «mercancía» tan desigualmente distribuída (2). Ved ya cómo sobre las necesidades fundamentales del hombre: alimento, sueño, abrigo, se construyen las células elementales de la geo-

(1) El primer gran trabajo de Brunhes es una tesis sobre el *Riego...* en la Península Ibérica y en el África del Norte (1902).

(2) La figura 18 que, según Woeikof, confunde en la misma sección las regiones de 10 a 60 habitantes por kilómetro cuadrado, ¿traduce bien el pensamiento, matizado de otro modo, del autor? Nos permitimos dudar.

grafía: geografía del alimento, del vestido. Encima colocad todo lo que se refiere a la explotación de la tierra, a la cual se reducen las relaciones entre los grupos humanos: geografía económica y social. Solamente entonces podrán explicarse estos «productos históricos» de la civilización, los Estados, organismos que el tiempo ha renovado, complicado, pero siempre en los mismos límites del espacio, aproximadamente.

Al día siguiente de la guerra, Brunhes ha expuesto, con Camilo Vallaux, esta «geografía de la historia» en un libro abundante en ideas, del que se acuerda el público instruido (1). Por el momento, nuestro principal actor es el hombre, «revestimiento móvil de la superficie», ejercitando su actividad sobre las fatalidades naturales. Lo que primero conquista es el suelo, para sus casas y sus caminos: casas de madera de la Europa forestal, retrocediendo ante las casas de tierra o de piedra, caminos para el tránsito, el transporte y el cambio, creadores a su vez de la encrucijada, del mercado, de la feria. Pueblos y caminos engrandecen a una, perfeccionados por el trabajo humano, la vida histórica, la política, hasta por el capricho administrativo.

He aquí, en fin, que el gran camino crea la ciudad o la atrae; y éste es un «ser natural» nuevo, con su plano, su situación en el espacio y en altitud, su parentesco con los otros centros urbanos. He aquí además que se constituye en conexión con los modos de población, toda una geografía de la circulación: oceánica e interoceánica, continental (con sus 1.200.000 Km. de vías férreas), aérea (los 2.200.000 Km de líneas que la radiotelegrafía no ha dejado inútiles). Así se afirma la manumisión de la naturaleza con que soñaban los sansimonianos. El canal de Suez, del sansimoniano de Lesseps, vigila exactamente lo esencial de la producción: leguminosas, petróleo, manganeso de la India, coco, arroz, sobre todo el espacio comprendido entre el Ex-

tremo-oriental y el Extremo-occidental. Primer grupo de hechos «de ocupación improductiva», dice Brunhes, pero de los que es necesario comprender que, por ciertas repercusiones, se manifiestan de muy productivo rendimiento.

Ahora, hechos «de ocupación creadora», de conquista vegetal y animal. Nada de «país de humanidad» en que la mano de obra no cultiva, no mejora alguna de las 300 especies vegetales seleccionadas entre las 150.000 reconocidas: cereales clásicos del mundo antiguo, plantas que descubrió la exploración, mandioca, sorgo, patata, algodón, tipos localizados como la viña y las ciruelas del Mediterráneo, como la palmera y el tabaco, arbustos tropicales (té, cacao, café) y este hevea del caucho, ha poco sometido a una recolección única, «educado» hoy en la Insulinda y en Ceilán. Con las especies animales, muchas de las cuales, como el perro, viven desde tan gran parte de su vida, el hombre ha avanzado menos, puesto que, de varios millones, apenas si ha domesticado dos centenares. Sin embargo, pastor, ha domado el caballo para la conquista, el camello para el transporte. Labrador, pasó, gracias a los animales, del trabajo de azada (Hackbau), a la labor de arado (Ackerbau). Sedentario, encierra el buey en el establo con el cerdo y la cabra. Fija el gusano de seda sobre la morera para la producción de la seda. Hechos de civilización, inestables como la historia. Una perturbación política basta para resucitar en Rusia del Sur el nomadismo pastoril, por la «reinstalación del choque» de los musulmanes turcomanos y bachkirs, desposeyendo a los «colonos» ortodoxos. Si las emigraciones en masa se detienen allí donde penetra el europeo, ¡qué de géneros de vida permanecen unidos a estas emigraciones parciales en cortas distancias, que reúnen el ganado en las ferias regionales o pasean por las pistas de la trashumancia periódica los carneros mediterráneos! Este es todavía, como ha mostrado Ph. Arbos, «el gran principio de la vida humana en los Alpes franceses». Y el procedimiento primitivo se ha convertido así en un género de

(1) Jean Brunhes y Camille Vallaux: *La Géographie de l'histoire* (1921).

vida fundamental que, al sustituir la vía férrea a los antiguos *drailles* polvorientos, hace que se realice hoy en vagón de ferrocarril esta trashumancia entre las llanuras españolas y nuestro macizo central.

No creemos que constituya una paradoja el que, para su tercer grupo de hechos esenciales, reserve Jean Brunhes aquellos que expresan mejor el poder del hombre de destruir y saquear. Actos de «ocupación destructiva» por los cuales entiende la explotación de las primeras materias, realizada sin ánimo de restitución. Los civilizados, en esto son pasados dueños que, en lugar de la recolección primitiva, no practican más que la simple devastación. Devastación de bosques, trágica sobre todo en las islas, nefasta a las aguas superficiales, causa inmediata de una real «degradación» de la energía terrestre. Devastación de especies animales, destruidos en beneficio de la industria, del arte o del lujo: elefante de África, bestias de pieles o de plumas, pájaros de penachos. Devastación de hombres por la guerra y el exterminio de indígenas. Devastación más frenética del subsuelo por la explotación minera, la más sabia de todas y, por consecuencia, la más típica. No hay nadie, aun ignorando el origen del combustible mineral, que deje de apreciar los cambios que la unión de la hulla con el vapor y el hierro ha determinado en la construcción y los transportes. No existe ninguna primera materia cuya clientela sea más diversa, las filiaciones más lejanas ni que acuse más el carácter de lo universal en sus aplicaciones geográficas. ¡Qué despilfarro revela la extracción anual de mil millones de toneladas de carbón! Menos, sin embargo, que los cien millones anuales de toneladas de petróleo, ya que tan poderosos son los depósitos hulleros, que hacen formidables las reservas inexploradas. Y he aquí la traducción geográfica del fenómeno: la vida misma de la mina, de lucha constante contra la tierra, el agua y el fuego, «el apéndice superficial», que es la ciudad constituida por las casas de obreros mineros, la aglomeración industrial establecida sobre el carbón o a su alcance:

Birmingham y Cardiff, Essen y Chemnitz, Hankion y Oxaka, Pittsburg y Atlanta. Londres como París. Casi no son ciudades, sino *zonas* que se constituyen a lo largo de los filones. ¿Qué son las capas de oro o de cobre ante las regiones hulleras? Desde el «país negro» inglés donde producen 3.500 minas, hasta Donetz, por el Norte de Francia, Bélgica, Westfalia, Sajonia, Silesia, la hulla ha amontonado los hombres en las ciudades, los ha trasladado de la llanura a la montaña, ha desplazado las actividades históricas, acaparado los puertos, dominado la circulación marítima, fluvial y ferroviaria. Mantendrá a sus manipuladores en el infierno de Aden, así como a sus mineros en los hielos del Spitzberg. Esta gran potencia del antiguo mundo, que hasta 1899 «registraba» el mercado, al leer desde entonces en las estadísticas de extracción el superior poderío de América, tiembla de no poder mañana, con esta moneda de cambio, adquirir lo más indispensable de sus compras exteriores. Para todas las actividades que pone en juego la hulla, manifiesta bien esta «gran fuerza revolucionaria que ha hecho y deshecho las ciudades», que, en caso de necesidad, eleva y sostiene los imperios. Pensando en sus aplicaciones humanas más que en ninguna de las fuerzas de energía captadas hace un siglo, es por lo que un geoquímico ha podido escribir que «una fuerza geológica nueva ha aparecido ciertamente en la superficie terrestre con el hombre».

Notable fórmula, que justifica las posiciones geográficas del libro de Jean Brunhes. La hulla es un hecho de geografía humana, porque se ha convertido en fenómeno *superficial* del planeta, objeto de operaciones de transporte y de cambio. ¡Cuánto insiste Brunhes en ello! Tiene razón. Es todo el método el que está en crisis, con el derecho reivindicado por la joven ciencia de delimitar libremente su dominio. Vidal de la Blache ha elogiado a Jean Brunhes por su horror hacia las teorías vagas y las explicaciones osadas, y además, por afirmar la voluntad de mantenerse en contacto íntimo con los hechos.

Así, la presente «suma» de investigaciones, vivificada por el sentido del detalle natural, por la facultad de reaccionar vivamente bajo la impresión de la realidad, de extraer, sin vana «retórica», de la reconciliación de las «muestras» y de las masas de hechos, las relaciones permanentes que suponen, todo redactado en buen idioma nuestro, demuestra una razón crítica y constructiva, de manera brillante para nuestras capacidades de imaginación regulada, que es tanto como decir para la inteligencia francesa (1).

OTRA CÚPULA DE INFLUJO MUSULMÁN EN FRANCIA

LA CÚPULA DE LA «SAINTE CROIX» DE OLORÓN

por Gloria Giner

Profesora en la Escuela Normal de Granada.

Estudiado el itinerario y las horas de los trenes en una de las numerosas pequeñas guías que tan prolijamente se nos ofrecen en los países que tienen organizado el turismo, salimos de Pau (Bajos Pirineos) a la una. Dos horas y media de viaje a través del campo francés, verde y frondoso, algo monótono en su suave belleza, y llegamos a Olorón (2). Trepamos el pueblo por un cerro y bañamos sus cimientos en el río; las casas, oscuras, con las fachadas y tejados recubiertos como de grandes escamas de pizarra. Por entre esta nota negruzca salta la espuma de varias cascadas que caen al río. Encima de todo hay frondosidad de los bosques; abajo, verdura de praderas. Es una vista sorprendente.

La entrada en la población anuncia al viajero, más bien que un lugar pequeño, una ciudad grande; magnífica avenida flanquea el Parque Nacional, y en su extremo se levanta el Monumento a los Muertos, que, hasta la más insignificante aldea francesa, ha dedicado a la memoria de los suyos víctimas de la guerra mundial.

(1) Véase la *Revue Bleue*, núm. 1 de 1926.

(2) El regreso lo hicimos en un tren que hay a las cinco y media.

Después, un gran puente de piedra sobre el río separa la parte llana de la empinada; en aquella, anchas calles y rectas; en ésta, calles tortuosas, en cuesta y muchas de ellas, en escalera, donde crece la hierba. Varias casas medievales, o que conservan al menos todos sus caracteres, quedan al paso, y al paso quedan también la casa y torre de Juana de Albrit.

Ya en lo alto, el pueblo se ofrece a vista de pájaro: las calles, los patios, los jardines, el lecho de pizarra de los negros tejados.

La maravillosa *Promenade de Bellevue* —más maravillosa como bella vista que como paseo— ocupa la cima de la colina, enfrenta la majestuosa cadena de los Pirineos y enfoca el risueño *Vallée d'Aspe*, uno de los caminos de peregrinación a Santiago de Compostela, aquel que, pasando por Lescar, Olorón y Tolosa, atravesaba el Pirineo por el puerto de Canfranc o Somport, y seguía en España por Pamplona y Logroño, cruzando Castilla, León y Galicia, hasta el Sepulcro del Apóstol.

Algo hacia adentro de la cornisa que forma este paseo, junto al cementerio, y agriamente disfrazada con una fachada moderna de piedra (1), reposa en la semi-oscuridad y dulce recogimiento un interior íntimo y pequeño, el de la *Sainte Croix*. Cuando la vista se acomoda a la penumbra, va descubriendo y analizando: tres naves de tres tramos, con bóveda, de medio cañón la central, de un cuarto las laterales, terminadas todas en ábsides circulares cubiertos por cúpulas de media esfera; separan las naves pilares cruciformes, cuyas columnas, de historiados capiteles, descansan sobre bases adornadas, con cuatro bolas en los ángulos.

Hasta aquí nada extraordinario, aunque sí grande encanto y poesía bajo aquellas bóvedas románicas. Pero la cúpula del crucero —de cuya particularidad no hacen mención alguna las guías consultadas, entre ellas la *Guide Bleu*— reserva al visitante la sorpresa de pertenecer al pequeño

(1) La puerta norte se conserva casi intacta, con sus arquivoltas planas, lisas, y sus cuatro capiteles historiados.

grupo de las mudéjares de tradición hispano-musulmana.

Forman su armadura gruesos baquetones, de sección rectangular, que trazan arcós de medio punto, partiendo de los centros de los lados del octógono que forma el arranque de la cúpula, pero no cruzándose en la clave, sino dejando libre un espacio, también octogonal, cubierto por un casquete, al parecer esférico. Los extremos de los nervios o baquetones sobresalen del borde de la base de la cúpula, algo encorvados hacia arriba, exactamente igual que en la cupulilla del Cristo de la Luz de Toledo.

Del cuadrado de la planta del crucero al octógono del arranque de la cúpula se pasa mediante trompas, a las que dan forma de veneras los mismos baquetones, dispuestos en abanicos, y vueltos también hacia arriba en el ángulo inferior de la trompa.

La cúpula se proyecta al exterior con muy poco relieve, muy chata y sin ventana alguna.

* * *

Buscando los antecedentes de esta interesante cúpula, en que tan marcado aparece el influjo árabe, se encuentra, por una parte, que las primeras de este tipo en España son las de la mezquita de Córdoba y las del Cristo de la Luz, de Toledo, que se construyen, respectivamente, en la segunda mitad del siglo x y al comenzar el xi, es decir, con diferencia de menos de medio siglo. Al último de éstos y al siguiente, pertenecen probablemente las cúpulas de este tipo que se conocen en Armenia y Mesopotamia, y se piensa en la posibilidad de que unas y otras tengan un origen común en la arquitectura bizantina o sasanida.

En España, algunas iglesias mozárabes del x y xi, tomaron de los musulmanes este tipo de cúpula, que se perpetúa en el xii y en el xiii, tanto en la arquitectura árabe como en la cristiana. Hasta en el siglo xvi perdura este trazado.

La cúpula de Olorón es hermana, por una parte, de la del *Hôpital Sainte Blai-*

se, también de los Bajos Pirineos, y en la misma ruta francesa de peregrinación, y por otra, de las españolas de San Miguel de Almazán (Soria) y la del *Santo Sepulcro*, de Torres del Río, en el mismo camino de los peregrinos, entre Pamplona y Logroño.

Las cuatro del siglo xii al xiii probablemente tienen su filiación en la del Cristo de la Luz, aunque acaso las francesas sean más bien transcripciones directas de las españolas que de las árabes, ya que las influencias musulmanas hubieron de ser menos intensas y duraderas en el sur de Francia que las mutuamente establecidas por dicha vía de peregrinaje entre los estilos de las dos naciones vecinas.

La cúpula de Olorón ofrece mayor semejanza con la del Cristo de la Luz en cuanto a la forma, disposición y terminación de los baquetones, y con la de Torres del Río en cuanto a la cupulilla central esférica.

Sobre el origen y función de este elemento se ha discutido mucho, por haberse encontrado, como en la Iglesia de Jerusalem y otras, abierto el espacio central que allí cubre, como signo de respeto a la memoria de la resurrección de Cristo.

* * *

Los datos que forman la reseña de esta excursión arqueológica están avalorados por la lectura de la interesante *Nota* del Sr. Torres Balbás al artículo de D. Serafio Huici en la *Revista de Arquitectura* (número 52, agosto de 1923), sobre la «Iglesia de Templarios de Torres del Río (Navarra)», y por la de notas inéditas del mismo sobre cúpulas mudéjares, en cuyo asunto viene especializando. Por lo demás, no tienen otro valor que el ser hijos de la contemplación directa de la cúpula de Olorón, conocida sólo por referencia, pero inédita aún en España.

Granada, marzo 1926.

INSTITUCION

IN MEMORIAM

LA CÁTEDRA DE GINER ⁽²⁾

por D. Leopoldo Palacios,

Profesor en la Universidad de Madrid.

(Conclusión.)

III

Pensando en prologar la nueva edición de este libro, lo he llevado con otros del maestro a Ginebra, de compañeros de viaje este verano de 1925. Iba principalmente a entender en los «Mandatos» de la Sociedad de las Naciones, a trabajar en los asuntos coloniales de los territorios de Africa y Oceanía que pertenecieron a Alemania (algunos antes a España, como las islas Carolinas y Marianas), y en los asuntos de Irak, Palestina y Siria, que pertenecieron al Imperio Otomano hasta la gran guerra. Pocos sitios como la vieja ciudad de Calvino, tan hermosa y tan poética, para sorprender el hervidero, los conflictos y las perturbaciones del mundo moderno y para columbrar un cauce ideal hacia un aquietamiento de las pasiones. La Europa, cuyo valor normativo parece que se eclipsó en la Historia cuando estallaron las hostilidades de 1914, quizá se ha guarecido en el Pacto de la Liga, todo él reverente con los principios liberales y democráticos que nos legaron el Renacimiento, la Reforma y la Revolución francesa. Las nuevas adquisiciones de la Humanidad en marcha, aquellas por las que acaso se encendió la contienda, las que implican a un tiempo una solidaridad económica mundial por cima de las fronteras en lucha, y un ansia de personalidad nacional en los pueblos, tan excitada y puntillosa como la que cuando empezaron a formarse los Estados en el siglo xv acució a los individuos respecto de la inviolabilidad de sus primordiales derechos, todo ello en el vasto y complejo entrecruzamiento de intereses materiales y espirituales, políticos, en suma, que habrán de determinar cuando se estructuren

y organicen la paz universal, no tienen tampoco superior manifestación que allí donde los pueblos de todos los continentes van haciéndose representar angustiados por la urgencia de una solución categórica. En Rusia, las grandes ambiciones de crear de una pieza una Humanidad mejor se hicieron fuego, dolor y fuerza en su gran revolución, cuerpo en su Estado y aspiración universal en su Tercera Internacional, pero rompiendo gracias a su sentido de la igualdad comunista y a la consiguiente dictadura de su proletariado con el curso estelar de la Historia. La Sociedad de Naciones, en cambio, como una Internacional de Estados, es una nueva Arca de la Alianza, donde el pasado ascensional y progresivo, sólo al parecer y transitoriamente pulverizado por la guerra, se reconstruye y vive, y donde sobre su base de libertad se crea un porvenir, cimentado por su continuidad evolutiva, y, por lo tanto, armónico con las anteriores conquistas del Espíritu. Con todos sus defectos, parece ser la única esperanza.

Pocos ambientes, pues, ya que la casualidad me lo deparaba, como aquél, en perpetuo bullir de anhelos y de pugnas, por el momento incruentas, al que daba carácter el anchuroso lago azul, y las lejanas nieves perpetuas, inmaculadas, una lección de serenidad imperturbable, para leer y releer un libro que rememora tantos afectos de España, tan insaciable sed de ideal y tan mezquinos lugares de nuestra postración pasada y presente.

D. Francisco murió cuando comenzaba la guerra. ¿Murió a tiempo? Bien entendido, a tiempo para sí, lo que le impidió ver quizá su templo en ruinas, que no para los que amáramos su guía entre tantos gloriosos escombros. ¿Cómo hubiera respondido su alma exquisita, inquieta y lacerada a la barbarie de los bajos fondos, que desde lo insondable engendraron la catástrofe y con ella irrumpieron y se desparramaron por la superficie? ¿Cómo se hubiera entendido con la post-guerra? El, tan comprensivo y abierto a todo influjo renovador, ¿cómo hubiera visto el arte nuevo, la nueva moral, la nueva filosofía, la nueva ciencia, la nueva política? No se fué sin

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

dejarnos magistralmente dicho qué género de sentimientos, de ambiciones y de poderíos, en individuos, clases, pueblos y Estados, allá en su raíz casi triviales, encienden después las guerras, y va a repetirnos ahora lo que hace tantos años nos advirtió de cómo nacen los despotismos. Pero, ¿cómo se hubiera producido él ante el reinado nuevo de la eficacia? ¿Cómo hubiera buzado su escrutador espíritu para buscar, si no la línea del progreso, en la que quizá no creía, el sentido ideal y normativo de la Historia, su filosofía, y en él y con él, su templo, en vez de destruído, acaso más grande, vivificador y hospitalario?

Así pensaba yo en aquel gran Parlamento de las Naciones que era su Asamblea, es verdad que un Parlamento sin oposición mientras no hablen en él Alemania, los Estados Unidos y Rusia—añorando la cesación del nuestro, y leyendo en los intervalos los sabrosos escritos del maestro. Así éste del citado estudio: «Esa manía de la oratoria, en que con rara excepción tanto los abogados sobresalen, convierte al Parlamento, al tribunal, al aula, de lugares donde se discute con formalidad sobre asuntos políticos, o judiciales, o de ciencia, o de la educación de la juventud, en vistoso espectáculo, en el cual las más graves y aun terribles cuestiones no son sino temas para discursos vehementes o hábiles, ingeniosos o violentos, cuyas emociones van empujando a más andar, *en los mismos que con ellas se divierten*, esta oleada de desprecio por la vida parlamentaria, *que injustamente se confunde con la libertad...*» D. Francisco creía, en efecto, dentro de su concepción organicista, a un tiempo conservadora, por histórica, y ultrademocrática, por lo extendido de la forja del derecho desde el fondo de lo inconsciente a través de todo el cuerpo social, que más bien que elegidos, los legisladores son los que eligen a sus electores... En la sala, henchida de emoción, sonaban las voces de Chamberlain, o del Vizconde de Cecil, sosteniendo que Inglaterra no tiene revoluciones desde hace ya centurias, gracias a caminar sin lógica, ese patrimonio de los pueblos latinos, y las de Paul-Boncour, o de Jouvenel, defendiendo

el proceder francés... Más bien se retrocedía que se avanzaba... El monstruo superhumano de la guerra, más irrefrenable que las fuerzas desatadas del cosmos, obsesionaba todas las cabezas y oprimía todos los corazones...

Pero añadía D. Francisco: «ha de considerarse que el descrédito y ruina del parlamentarismo aterra cuando se piensa en la completa falta de medios con que cuenta nuestro pueblo para sustituirlo y aun para intentar su reforma»... En la sala empezaban a sonar las corrientes de armonía, que iniciaba Quiñones de León y acentuaban Benés y otros oradores. La discusión se prolongaba en las Comisiones. Se anunciaba el Pacto tranquilizador de Locarno. No sería sincero en este punto si no confesara que, a mi juicio, los discursos tenían allí su misión no despreciable — D. Francisco no negó nunca el valor evocador, efusivo y fecundo de la oración —, y aquel aliento hacia el ideal que levantaba los espíritus y confundía las almas en una adhesión cálida y en una aspiración por la paz era mejor que las encrucijadas oscuras donde se amontonaban los obstáculos, quebrantadores a cada instante de los buenos propósitos.

Mas habré de añadir, abundando en el parecer del maestro, que, también al mío, más valor que el momento dramático en que representaban la *seguridad*, el *arbitraje* y el *desarme*, las tres instituciones que pretendían consagrarse universalmente en el *Protocolo*, lo tenían allí las otras tareas de la Sociedad de Naciones, las más calladas y penetrantes, las del Consejo, las del gobierno y administración de ciertos territorios, la de la reconstitución económica de Austria, de Hungría, la de los mandatos, la de las minorías, la de la esclavitud, la de la higiene, la de los refugiados, la del comité económico, la del opio, la de la protección de la mujer y del niño, la de la cooperación intelectual, la de la Oficina internacional del Trabajo, la de la conferencia general de economía..., las otras infinitas que van a las cosas vivas más que a los nombres flamantes, que reunen sin aparato ni solemnidad alrededor de una mesa, de unos mapas, de unas esta-

dísticas o de unos libros, cuando no en los propios lugares de discusión, a los hombres competentes de los diferentes países para una labor real, arrastrados a un tiempo por las dificultades y los encantos de la obra sustantivada y objetiva. Sólo quizá hipostasiando —si se puede decir así— estos intereses, solidarizándolos en carne y sangre de los pueblos, se producirán de suyo esas delicadas medidas que pretendían asegurar la paz. En una palabra, a mi entender, la importancia de la Sociedad de Naciones, lo que en el estado actual de la Humanidad, animada por el fragor de la supercirculación y de las supercomunicaciones para los bienes, y de las crecientes y anhelantes ansias hacia un superior bienestar material y espiritual para los hombres, y lo que la haría renacer en una u otra forma, si cien veces sucumbiera, es esta necesidad imperiosa de gobierno de la economía mundial —y no olvidemos que la economía es al par política—, por los Estados libres y concentrados.

Mas, ¡qué graves dificultades, que ya no imposibilidades—seamos por esta vez optimistas— en las ciencias de la Historia hacia el ideal!

«La befa de los principios—seguirá repitiéndonos como una obsesión D. Francisco—, hija y madre al par de la ignorancia; el bajo nivel intelectual de casi todos nuestros hombres públicos; el desenfreno moral de una gente desalmada que corre tras los goces más íntimos y bastos, únicos que comprende y en que cifra su desapoderada ambición; las dos clases extremas, las «altas» y la plebe (apartando excepciones), embrutecidas y enviciadas; las medias, secas, que no sé si es peor todavía..., dan en su combinación por resultante la nota común de nuestra civilización y vida pública: bravo arsenal de que podemos disponer para la mejora de nuestro régimen político.»

Y todavía, como coronación, esta sorprendente página: «Yo no sé qué suerte —qué desgracia diré más bien—nos está reservada al término de esta situación; sobre que los tiempos no están para oficiar de profeta. Pero sí conviene recordar, cómo decadencias de esta clase han solido

terminar en la Historia por grandes despotismos sociales, que, aprovechando esa combinación del pesimismo y la impotencia con que pierde todo prestigio moral el régimen libre del Estado, concentran en sus manos un poder más violento que fuerte y prometen en falso una política de realidades y de cosas, en vez de aquella de sombras y palabras a que la libertad había venido a reducirse. En tales crisis, un hombre levantado sobre el servilismo de los más, y la necedad con que los menos imaginan curarse con mudar de dolencia, se erige en amo y señor de todo un pueblo. Puede serlo un soldado, un político, un cualquiera. Los Césares no nacen; los fabrican para nuestra vergüenza el odio y el desprecio a la vana retórica y la perversión moral interna, que rompe todos los resortes del Estado»...

En fin, cierro los libros, que así nos aleccionan desde hace cerca de 40 años, y medito. El lector seguramente meditará también, a nada que tenga un poco de corazón y de cabeza.

Chamartín de la Rosa, noviembre 1925.

LIBROS RECIBIDOS

San Miguel de la Cámara (M.).—*Notas petrográficas*.—Barcelona.—Don. del Museo de Ciencias Naturales.

Palacios (Alfredo L.).—*Los nuevos métodos del dogma a la ciencia experimental*.—La Plata, Rep. Arg., 1925.—Don. de D. M. García.

Descartes (Renato).—*Los principios de la filosofía*. (Traducción y notas de Juliana Izquierdo y Moya.)—Madrid, Editorial Reus, 1925.—Don. de la Editorial Reus.

Geny (Francisco).—*Método de interpretación y fuentes en derecho privado positivo*.—Madrid, Ed. Reus, 1925.—Donativo de ídem.

Chiovenda (José).—*Principios de derecho procesal civil. Tomo II*.—Madrid, Ed. Reus, 1925.—Don. de ídem.

Imp. de Julio Cosano, suc. de Ricardo F. de Rojas. Torija, 5.—Teléfono M 316.