

BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

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

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

AÑO L.

MADRID, 30 DE ABRIL DE 1926.

NUM. 793.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

La instrucción primaria en Cuba de 1902 a 1925, por el *Dr. Ramiro Guerra*, pág. 97.—La «Sociedad de Naciones» y los maestros: Historia y educación cívica y la «Sociedad de Naciones», por el *Dr. Robert Jones*, pág. 105.—La Geografía y la Sociedad de Naciones, por *Mr. Roberto Finch*, pág. 108.—La clase de Literatura y la Sociedad de Naciones, por *Mr. A. E. Smith*, página 111.—La enseñanza gráfica en las escuelas profesionales suizas y alemanas (*continuación*), por *D. José Barcala Moreno*, pág. 114. Revista de revistas: Francia: «Revue pédagogique», por *D. D. Barnés*, pág. 118.

ENCICLOPEDIA

El vuelo España-Argentina, por *D. Miguel Santaló*, pág. 120.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Una evocación, por *D. Manuel Ramos*, pág. 126.—Libros recibidos, pág. 128.

PEDAGOGÍA

LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA EN CUBA DE 1902 A 1925 (1)

por el *Dr. Ramiro Guerra*.

ALGUNOS HECHOS FUNDAMENTALES

I. *Cambios profundos ocurridos en el sistema escolar.—Necesidad de analizarlos.—El Gobierno militar de los Es-*

(1) La *Revista de Instrucción Pública* (antes *Revista de Educación*), de la Habana, de que es Director técnico el *Dr. A. M. Aguayo*, ya conocido de nuestros lectores, ha dedicado un voluminoso número extraordinario (500 págs.), al estudio de todas las instituciones de enseñanza de la República de Cuba desde 1902 al presente. De él tomamos los siguientes extractos.

tados Unidos que dirigió los asuntos de Cuba desde el 10 de enero de 1899 hasta el 20 de mayo de 1902 realizó una gran obra en instrucción pública primaria. No puede decirse, en rigor, que creó nuestro sistema de escuelas públicas de ese tipo, porque, bueno o malo, reducido o amplio, Cuba tenía uno, aunque los grandes trastornos inherentes a la guerra lo habían reducido casi a la nada; pero la reorganización fué tan profunda, extensa y radical, orientándose en un sentido tan original y diverso, que, en realidad de verdad, bien puede considerarse el sistema implantado de 1899 a 1902, como enteramente nuevo en los principios que le sirvieron de base, los procedimientos puestos en práctica para realizarlo y los fines que perseguía el legislador y principal organizador del mismo.

Un hecho capital en la obra que entonces se llevó a cabo, de influencia enorme sobre la misma, fué que, aunque varios cubanos de gran capacidad intelectual, experiencia en los problemas de instrucción primaria, saber y patriotismo colaboraron en la ejecución de los planes desarrollados en aquella fecha, en lo que a la instrucción primaria toca, la obra fué neta y totalmente norteamericana, ajustada a la experiencia, a las concepciones, a la psicología, a los ideales y a los fines educativos norteamericanos.

El sistema organizado, después de varios tanteos y retoques, puede afirmarse que tomó su forma final con arreglo a las líneas generales que se fijan en la Orden militar número 368, la gran Ley de instrucción

primaria del Gobierno del general Leonardo Wood, y en las disposiciones complementarias y reglamentarias dictadas para su mejor ejecución. Dicha Orden fué redactada por el teniente del Ejército de los Estados Unidos Mr. Mateo S. Hanna, y en el fondo era una traducción y adaptación de la ley vigente en aquella fecha en el Estado de Ohio. El sistema que dicha Orden militar creaba hizo sus primeras pruebas a fines del año escolar de 1899 a 1900; una prueba más completa en el de 1900 a 1901, y la prueba definitiva y final, en el curso escolar de 1901 a 1902. En el último año, bajo la enérgica y firme dirección de Mr. Hanna, verdadero reorganizador—casi creador, diríamos con más propiedad—del sistema, éste marchó admirablemente. Puede decirse que, al traspasarse el gobierno a manos cubanas en 1902, era una maquinaria completamente montada, que funcionaba con perfecta regularidad.

Al comenzar el sistema escolar primario de la Primera Intervención a ser dirigido y manejado por manos cubanas, se produjo un cambio profundo en la situación, por dos razones fundamentales. Primera, porque el sistema había de seguir funcionando en un país regido por una Constitución que limitaba las iniciativas y las facultades de los gobernantes, encerrándolas dentro de un círculo inviolable, establecía la división de poderes, reservando la potestad legislativa exclusivamente al Congreso, y, finalmente, aseguraba a los ciudadanos derechos que hasta entonces no habían tenido la garantía de una ley fundamental del Estado, a la cual tenían que sujetarse todas las autoridades y los funcionarios de la nación. La segunda razón del cambio estuvo representada por las diferencias de mentalidad, de convicciones filosóficas—o, si se quiere, de costumbres, tradiciones y hábitos—, de experiencia política y administrativa y de aspiraciones o ideales de los nuevos directores del sistema. Bajo el influjo de esas dos causas poderosísimas, la organización escolar primaria había de sufrir modificaciones sustanciales, que en el curso de varios lustros debían determinar una transforma-

ción casi tan profunda como la que se produjo de la Colonia a la Intervención. Las modificaciones que acabamos de mencionar, aunque efectuadas bajo la presión de fuerzas de acción constante, y, por consiguiente, orientadas en un cierto sentido y con cierta unidad, se han realizado, en realidad de verdad, sin plan. Han sido obra de ciertos instintos, necesidades y tendencias, pero no el producto de la reflexión de gobernantes, estadistas y educadores. No se han producido al azar, porque las grandes fuerzas instintivas que han determinado los cambios les han impreso coherencia, unidad, fijeza, dirección uniforme. Pero la inteligencia, el estudio de los problemas educativos, la apreciación de nuestras necesidades económicas y políticas, la previsión de lo porvenir no han tomado parte, sino mínima, accidental y esporádicamente, en los tales cambios. Hemos marchado a merced de las fuerzas oscuras que rigen ciega, incontrastablemente, la conducta individual y colectiva, cuando la inteligencia y la reflexión no vigilan y examinan nuestros actos; de manera que hemos marchado, pero no sabemos claramente cómo, en qué rumbo, ni con qué fin. En los momentos actuales, este abandono de los destinos nacionales al libre y espontáneo juego de las tendencias instintivas del individuo o de la muchedumbre, en lo que a la dirección de la enseñanza toca, ha cesado. Se advierte un manifiesto propósito de estudiar la situación escolar en su conjunto, de determinar la proporción, el sentido y la medida en que puede y debe contribuir nuestro sistema de instrucción primaria a la resolución de los problemas patrios y al logro de los fines que persigue el Estado cubano, y en tal virtud, se examinan las condiciones actuales del sistema y se trata de fijar las mejoras que requiere, a fin de que sea un instrumento útil y eficaz—con la percepción relativa de toda obra humana—, de progreso, de defensa y de afirmación nacionales, en manos de gobernantes enérgicos y patriotas.

Una contribución valiosa—por su noble intención al menos—a esos propósitos es el análisis de los cambios ocurridos de 1902

a la fecha y la apreciación cabal de la situación presente. Vamos a intentar ambas cosas.

2. *La ley Escolar vigente en 1902.*—*Su carácter.*—Ya hemos dicho más arriba que la ley Escolar primaria del Gobierno militar de los Estados Unidos, la Orden militar número 368 — forma definitiva que hubo de tomar—fué obra del teniente Mateo E. Hanna, del Ejército de los Estados Unidos, Ayudante de Campo del general Wood, Gobernador militar de la isla en los últimos días de 1899 al 20 de mayo de 1902.

Dicha ley, promulgada en 1900, fué objeto de diversas críticas desde que comenzó a aplicarse, y su autor, en la primera Memoria anual del Comisionado de las Escuelas públicas que hubo de componer e imprimir, hizo la defensa de la misma, definiendo y fijando el carácter y los principios en que se basaba el citado Código. «La ley Escolar—decía textualmente Mr. Hanna (1)—es una ley democrática. Es la Orden más democrática que ha sido publicada durante la ocupación militar de la isla de Cuba, pues confía el manejo de las escuelas públicas de la isla, casi por completo, a las distintas Juntas de Educación, concediendo a determinados centros superiores solamente el derecho de inspección y *ciertos poderes indispensables* (2), en vista de que todos los gastos que irroga el sistema escolar son costeados por el Tesoro de la isla, y si se tiene en cuenta que la graduación de las escuelas ha de ser efectuada con arreglo a un solo plan, para que la enseñanza resulte uniforme...»

Firme en sus convicciones, Mr. Hanna negaba importancia a los errores y a los abusos cometidos en la aplicación de la Ley Escolar. «Los abusos que se han cometido—declaraba en su Memoria—han sido, en realidad, pocos, aunque a primera vista aparezca que han sido muchos; ello se debe al hecho de que desde un conserje a quien con sobrada razón se ha declarado cesante, hasta la persona con quien, en verdad,

se ha cometido sería injusticia, todos protestan de mil modos, y en un país pequeño como lo es Cuba, todas estas protestas llegan a conocimiento del público». Y terminaba el Comisionado su alegato con estas palabras: «La experiencia de más de un año demuestra de manera a todas luces evidente que debe mantenerse el principio de confiar el manejo y la administración de las escuelas a Corporaciones locales, reservándose a Oficinas centrales la administración general y la dirección técnica del sistema. Es la única manera—concluía enfáticamente—de conseguir que cada localidad sienta interés y orgullo por sus escuelas».

La corrección natural de los males señalados correspondía exclusivamente al pueblo, con arreglo a las firmes convicciones democráticas de Mr. Hanna. «*Si los padres de los niños que han de asistir a las escuelas* (1) se interesan por ellas y desean que sean servidas por buenos maestros, deben demostrar ese interés cuando se verifiquen las elecciones para nombrar al director que ha de representar el subdistrito en que residen; pero si les importa poco el bien de sus hijos, si son ciudadanos y padres indiferentes, si no velan por sus intereses pudiendo hacerlo, que no se extrañen ni a nadie culpen de los malos resultados que tarde o temprano su desidia ha de reportar. El gobierno local y la responsabilidad local son principios fundamentales en todo país que goza de un gobierno libre; negarle esto a una localidad es declarar que esta localidad no está pronta a gobernarse por sí misma.»

Además de basarse en estos principios democráticos, que «pedía a gritos», según Mr. Hanna, el pueblo cubano, la ley se inspiraba en otro, en estrecha concordancia con él, acaso de más profunda trascendencia todavía, aunque pueda parecer, al expresarlo con las palabras textuales del Comisionado, una perogrullada: el de que es «*para*» los niños para quienes se establecen las escuelas».

En virtud de este segundo principio,

(1) Memoria citada, pág. 228.

(2) Subrayado por el autor de este artículo, no en el texto de la Memoria.

(1) Subrayado por el autor de este artículo.

Mr. Hanna no vaciló en llevar a la ley cuantos preceptos pudieran conducir a formar buenos maestros, a poder removerlos con facilidad sustituyéndolos por otros mejores, u obligarlos a estudiar sin descanso, a estimularlos al trabajo y al cumplimiento de sus deberes docentes. Los maestros, dentro de los preceptos de la Orden militar número 368, se hallaban sometidos a procedimientos de selección constante y rigurosa, a un máximo de esfuerzo en el estudio y el trabajo, a la necesidad de defender cada año el cargo que desempeñaban, enteramente a merced de los representantes legales del pueblo de sus distritos respectivos. Una plaza de maestro, con arreglo a la citada ley, no era un cargo *que se poseía en propiedad, el derecho al cómodo disfrute* de un puesto público retribuido, sino *un contrato de servicios por un año*, al cabo del cual *el dueño, el pueblo* en este caso, representado por la Junta de Educación local, podía renovar *el contrato* por otro período de tiempo igual, si estaba satisfecho *de los servicios* del maestro, y si no, darlo por terminado sin más explicaciones, celebrando nuevo contrato con otra persona que le ofreciese mayores garantías.

«La Ley Escolar—decía Mr. Hanna razonando sobre este punto—previene que los contratos con los maestros no podrán hacerse por un período mayor de un año, y que todos los contratos habrán de expirar el último día del año escolar en que hayan sido celebrados. Se ha criticado, aunque infundadamente, este precepto legal, que está basado en un principio reconocido siempre en toda transacción comercial: ambas partes contratantes tienen que estar protegidas. Las partes contratantes en este caso son el Estado y el Maestro, y a ambos se les protege. Las aptitudes de un maestro *son una cantidad que varía constantemente*, si se las compara con las de otras personas que *son o pueden ser maestros*. Un año es un período de tiempo bastante largo para hacer sufrir a una comunidad los malos efectos producidos por un error cometido de buena fe por una Junta de Educación». Y poniendo claramente de

manifiesto que los intereses individuales de las personas dedicadas a la enseñanza se subordinaban en la ley al propósito preconcebido de someter los maestros a una competencia ruda y de obligarlos a estudiar sin descanso, decía el Comisionado: «*Los contratos que se hacen por largo tiempo, al igual que los certificados o títulos que se expiden por largos períodos, como aseguran el porvenir del maestro durante determinado número de años, le quitan casi por completo todo incentivo para el estudio. El que asegure que un maestro que sabe que, salvo por causas graves y de determinada índole, no se le puede quitar su puesto dedicará todo su tiempo hábil al estudio, preparándose para la competencia, cuando sabe que nada ganará ni perderá obrando de tal modo, desconoce por completo la naturaleza humana*». «Con este procedimiento—agrega Mr. Hanna—se daría un *golpe de muerte a su ambición* (la del maestro), y si se hiciera una prueba de tal sistema, se convencería bien pronto la generalidad de los maestros de que *es mucho mejor correr el riesgo de perder con la esperanza de ganar que no tener esas oportunidades para adelantar*» (1).

3. *El Comisionado de Escuelas, el Superintendente general de Escuelas y la Junta de Superintendentes.*—De conformidad con su criterio de que debían existir ciertos *Centros superiores*, asistidos del derecho de inspección y de ciertos poderes indispensables, según hemos hecho observar en párrafos precedentes. Mr. Hanna creó en su ley el cargo de Comisionado de Escuelas públicas, que no existía hasta que la Orden número 368 fué promulgada, y dejó subsistentes el de Superintendente general de Escuelas y la Junta de Superintendentes, establecido aquél desde los primeros meses de la ocupación militar, durante el mando del gene-

(1) Mr. Hanna razonaba este punto con arreglo a su psicología, a la cualidad dominante del carácter norteamericano diríamos mejor. Tratándose de la gran mayoría de nuestros maestros, y de la psicología del funcionario público en pueblos de nuestra raza, se hallaba en un profundo error, como veremos después.—(N. del A.)

ral Brook, y que venía desempeñando el reputado pedagogo de Boston Mr. Alexis E. Frye, y creada la otra algún tiempo después.

El Comisionado de Escuelas, plaza que ocupó y desempeñó el propio Hanna, era el jefe administrativo de las escuelas públicas de la isla, y debía ser nombrado por el Gobernador militar. En el cumplimiento de sus deberes debía guiarse por las leyes y disposiciones vigentes, así como por las que pudieren dictar en lo sucesivo el Gobernador militar o el Secretario de Instrucción pública (art. 1.º de la Orden número 368).

Los deberes y facultades del Comisionado de Escuelas — que debía ser ayudado por los Superintendentes provinciales, delegados y agentes suyos para todo lo concerniente al gobierno y administración de las escuelas — eran los siguientes:

a) Cumplir y hacer cumplir con exactitud e imparcialidad las leyes y disposiciones que estuviesen en vigor.

b) Presentar al Secretario de Instrucción pública una Memoria anual de las escuelas públicas de la isla, con extractos de los informes de las Juntas de Educación y los Superintendentes provinciales y cuantos otros datos juzge importantes para la estadística escolar.

c) Redactar cualquier informe especial que requieran el Gobernador militar o el Secretario de Instrucción pública.

d) Ordenar la compra y uso del material que autorice el Gobernador militar.

e) Pedir a las Juntas de Educación cuantos datos e informes crea pertinentes para conocer el estado de la causa escolar en cada distrito.

f) Dirigir todo lo concerniente a la estadística y al censo escolares.

g) Redactar, cuando lo considere necesario, reglamentos e instrucciones para conocimiento y guía de las Juntas de Educación, Superintendentes, Inspectores, Maestros, etc., sobre varios extremos importantes de la ley Escolar.

h) Nombrar, separar y fijar el sueldo, por un período de dos años, de los Superintendentes de Instrucción de los distritos urbanos de segunda clase.

i) Aprobar los nombramientos de maestros y los sueldos que les señalen las Juntas de Educación.

j) Suspender de empleo y sueldo o declarar cesante a cualquier empleado de una Junta de Educación por faltas en el cumplimiento de sus deberes, inmoralidad o indebida conducta o por razón de economía. Además, el Comisionado intervenía en la aprobación de los presupuestos de las Juntas de Educación y en la concesión de créditos a éstas, asunto que era de la competencia del Secretario de Instrucción pública y del Gobernador militar, aparte de otras facultades y deberes de menor importancia.

La facultad de aprobar o no los nombramientos y los sueldos de los maestros, así como la de suspender de empleo y sueldo y declarar cesante a cualquier empleado de las Juntas de Educación, daba al Comisionado un poder irresistible sobre éstas...

El Superintendente de las escuelas públicas, denominación exacta que le daba la ley (art. 3.º), debía ser nombrado por el Gobernador militar, a propuesta del Secretario de Instrucción pública, circunstancia importante ésta, de la cual no se hacía mención tratándose del Comisionado: «El Superintendente de escuelas de la isla tendrá en cada provincia, para el cumplimiento de sus deberes — decía textualmente el mismo artículo de la ley —, un auxiliar, el cual será asimismo nombrado por el Gobernador general y será conocido con el nombre de Superintendente provincial de escuelas públicas.» «La Junta se compondrá, agregaba el citado artículo 3.º, del Superintendente de la isla, que funcionará como presidente de ella, y de los distintos Superintendentes provinciales como vocales.

Al Superintendente de Escuelas de la isla en la Orden número 368 no se le fijan más funciones que las de presidir la Junta, convocar a sesiones extraordinarias, exigir a las Juntas de Educación o a los miembros o empleados de ellas, y a cualquier empleado de escuelas en toda la isla, los datos que estime necesarios, y recibir de los Superintendentes provinciales un resu-

men de todos los informes estadísticos de la provincia, en la forma descrita por el Comisionado de Escuelas...

En cuanto a la Junta de Superintendentes, sus facultades quedaron reducidas, clara, precisa y estrictamente, a tres: *primera*, acordar e implantar los métodos más convenientes para la enseñanza en las escuelas públicas; *segunda*, escoger los libros de texto (sin derecho a disponer su adquisición, lo cual era facultad del Comisionado); *tercera*, fijar los recursos de estudios que deben seguirse en las escuelas. A la Junta se le impuso también el deber de organizar los Institutos para maestros (Escuelas Normales de verano), y se le encargó por una sola vez, en las sesiones ordinarias de marzo de 1900 (artículo 101), la preparación de un plan de exámenes de maestros que debía someterse a la aprobación del Gobernador general. Posteriormente, al crearse la Escuela Normal de Kindergarten (8 de febrero de 1902), a la Junta le fueron concedidas ciertas facultades reglamentarias respecto del citado establecimiento.

4. *Cambios ocurridos en los «centros superiores» establecidos por la Orden número 368 de 1902 a la fecha.*—Poco después de establecida la República en 20 de mayo de 1902, comenzaron a producirse importantísimos cambios en la dirección de la enseñanza creada por la Orden número 368.

El cargo de Comisionado de Escuelas, vacante por el cese de Mr. Hanna al terminar la ocupación militar, no fué cubierto, y tres días después, el 23 de mayo de 1902, por un decreto del Presidente de la República, Sr. Estrada Palma, las funciones del Comisionado de Escuelas quedaron a cargo del Secretario de Instrucción pública, dejando de hecho de existir aquel puesto. De la legalidad o la constitucionalidad de ese decreto no tenemos por qué tratar aquí. Admitido el principio de que las Ordenes militares promulgadas por el Gobernador general son leyes que no pueden modificarse en su texto ni derogarse sino en la forma que la Constitución de la República prescribe, es evidente que el de-

creto en cuestión era inconstitucional. No es esto, sin embargo, lo que nos importa, sino los efectos de la medida.

En realidad, el Comisionado de Escuelas era Jefe administrativo, con poderes inmensos, como hemos visto, del sistema escolar, enteramente independiente del Secretario de Instrucción pública, el cual no intervenía ni aun en el nombramiento del Comisionado. Este se entendía directamente, para multitud de asuntos, con el Gobernador, sustituido por el Presidente. El Secretario de Instrucción pública era, en lo que tocaba a la administración y gobierno de las escuelas primarias, un cero a la izquierda, una figura decorativa. En buenas prácticas de administración y gobierno, el cargo de Comisionado debía desaparecer o convertirse en un funcionario dependiente del Secretario del ramo y subordinado a éste en el ejercicio de sus poderes. Se optó por lo primero, acaso porque la refundición de las funciones en la forma en que se realizó pareció más fácil de efectuar en el orden legal. Quizás lo mejor hubiera sido lo segundo.

El Secretario de Instrucción pública *no tuvo, ni ha tenido, ni tiene*, la misma potestad casi todopoderosa del Comisionado de Escuelas, circunstancia que es de primera importancia señalar, porque ha tenido consecuencias muy vastas sobre la legislación y la marcha del sistema escolar. Al comenzar a regir la Constitución, las Juntas de Educación, Corporaciones elegidas por el sufragio popular, dejaron de ser removibles por el Comisionado, ahora Secretario de Instrucción pública. El Gobernador general estaba revestido de facultades omnímodas, y, utilizándolas cuando le fué necesario, el Comisionado separó miembros de Juntas, destituyó Juntas en pleno y las obligó a someterse y a obedecer, o prorrogó los poderes de otras. El Presidente de la República carecía de esos poderes arbitrarios, discrecionales, y, en tal virtud, el Secretario de Instrucción pública se encontró con que él nada podía, en realidad, contra las Juntas de Educación. Mr. Hanna pudo otorgar en su ley a las Juntas las facultades amplísimas que quiso,

porque, en último término, él podía hacer de dichas Corporaciones lo que se le antojase, y hasta hacerlas desaparecer.

El Secretario de Instrucción pública continuó con la facultad de aprobar o no los nombramientos y los sueldos de los maestros, destituir a los empleados de las Juntas, etc.; pero las Corporaciones le pudieron resistir perfectamente, no reuniéndose para celebrar sesión, dejando incumplidas las órdenes de la Secretaría, etc. El Comisionado hubiera remediado una situación semejante destituyendo las Juntas y nombrando otras en su lugar; pero ni el Secretario ni el Presidente de la República podían hacer esto. La unidad del sistema quedó rota, y la eficacia de la dirección central, reducida casi a la nada. Cuando las leyes del Servicio civil y otras privaron al Secretario de Instrucción pública de la facultad de destituir a los Secretarios de las Juntas, inspiradores y directores muchas veces de estas Corporaciones, las Juntas se sintieron en absoluta libertad para proceder a su antojo.

Desde el momento en que se hubo creado este grave estado de cosas y se comenzaron a palpar sus dificultades, se inició una larga pugna entre la Secretaría y las Juntas de Educación. Nuestros hábitos, nuestras tradiciones, nuestra psicología, que nos impulsan a mirar siempre hacia el Gobierno central y a buscar en él el remedio para los males públicos, inclinaron la opinión, y con ella al Congreso, en vista del conflicto permanente entre el Gobierno central y las Juntas, hacia la solución de reducir las facultades de éstas.

Esa solución prevaleció, y en la ley Escolar de 18 de julio de 1909, así como en las disposiciones reglamentarias dictadas para su aplicación, las Juntas fueron reducidas a la nada realmente, como se verá en el lugar oportuno. Dentro de las leyes vigentes, hoy las Juntas no pueden nada; fuera de la ley, todavía continúan siendo a veces una rémora, y creando obstáculos al cumplimiento de los propósitos de los Secretarios de Instrucción pública o de sus delegados y agentes. En la actualidad, viendo a distancia los hechos, cabe pensar

si no hubiera sido preferible conservar a las Juntas sus amplias facultades primitivas e investir al Secretario de los poderes necesarios para obligar a obedecer a las Juntas recalcitrantes. Las Juntas, rectamente intencionadas, hubieran seguido en libertad para hacer el bien, y las demás podrían haber sido contenidas en sus desafueros. Sin embargo, es seguro que la facultad de destituir a una Corporación elegida por sufragio popular, jamás el Congreso se habría sentido dispuesto a concederla a un Secretario de despacho. Por otra parte, dadas las situaciones que a veces han prevalecido en el Departamento, la solución no hubiera carecido de peligros muy serios, en el orden político y en otros de no menos alcance.

Así como el cargo de Comisionado de Escuelas desapareció en la forma que hemos indicado, el de Superintendente de Escuelas de la isla no tardó en desaparecer también. En efecto: por otro decreto del Presidente Sr. Estrada Palma, fechado en 30 de mayo de 1903, las funciones del citado Superintendente se refundieron en el Secretario de Instrucción pública, o quedaron a cargo de éste. Cerca de un año más tarde, en 5 de abril de 1904, se restableció el cargo; pero al cabo de dos años, en 25 de mayo de 1906, se suprimió de nuevo, sin que hasta la fecha haya vuelto a restablecerse. Cuando se estudian en detalle las funciones y los deberes que realmente le correspondían al Superintendente de Escuelas, la supresión de este funcionario, sin poderes administrativos de ninguna clase, no parece justificada, como en el caso del Comisionado, por ninguna necesidad real de gobierno ni de buena administración. El Superintendente de Escuelas, manteniendo en el cargo a un técnico de experiencia, hubiera podido ser, en todos los tiempos, un asesor responsable muy valioso del Secretario del ramo en materias estrictamente pedagógicas, contribuyendo a imprimir a la enseñanza un espíritu de progreso incesante, de que en realidad hemos carecido. Ningún Superintendente hubiera podido mantenerse en el cargo sin contar con la confianza y el

apoyo del Secretario del ramo. La Superintendencia de Escuelas quizás no ha sido restablecida por el equivocado concepto que ha imperado respecto del alcance de sus funciones. En cuanto a la Junta de Superintendentes, no ha sufrido modificaciones en el orden legal, salvo que, al suprimirse los exámenes y las Escuelas Normales de verano, han desaparecido naturalmente las funciones que tuvo respecto de esos extremos. Careciendo la Secretaría, desde la supresión del Superintendente de Escuelas, de una Dirección técnica de la Instrucción primaria en sus propias oficinas, algunos Secretarios se han sentido inclinados a apoyarse en los consejos de la Junta de Superintendentes, sometiéndole cuestiones que no estaban dentro del círculo de las facultades legales de la Corporación, la cual, durante ciertas administraciones, ha manifestado una tendencia a extralimitarse, asumiendo poderes de que carece. La «habilitación» de maestros realizada hace algunos años, y la celebración de exámenes para maestros de ciertas enseñanzas, declarada al fin y al cabo nula por el propio Departamento, en cumplimiento de la ley, son ejemplos muy claros y relativamente recientes. Por razón de necesidad, acaso el Secretario del ramo o el Presidente de la República hubieran podido adoptar esas determinaciones, oyendo —si lo tenían a bien— el parecer o el consejo de la Junta; pero ésta jamás ha tenido facultades administrativas ni gubernativas que pudiera entenderse que la capacitaban para tomar iniciativas de ninguna clase fuera de las que preceptúa la Orden número 368, muy limitadas, claras y circunscritas. La Junta, en cambio, aunque ha prestado grandes servicios a la enseñanza, no ha podido mantener una política pedagógica con criterio propio, ni aun en las cuestiones exclusivamente técnicas, por la falta de estabilidad de sus miembros. Así hemos visto que en un asunto de ese género, como es la posición de la enseñanza del idioma inglés en el programa de las escuelas, por ejemplo, ha adoptado resoluciones enteramente opuestas, según el deseo del Secretario de Instrucción pública

que la ha presidido. Consignamos este hecho, entre otros que podrían mencionarse, no en son de censura, sino a fin de demostrar que una Corporación desprovista de la indispensable libertad de acción e independencia está realmente impedida de asumir graves responsabilidades. Como consecuencia de la debilidad orgánica de la Junta de Superintendentes y de la falta del Superintendente de Escuelas, ha resultado que el Secretario del ramo, con facultades relativamente reducidas en el orden administrativo, al extremo de que no puede nombrar un conserje, un maestro, un Inspector escolar o un Superintendente, tiene, en cambio, poderes ilimitados en el orden técnico, pudiendo variar con entera libertad los métodos de enseñanza, los programas escolares, los libros de texto, los cursos de estudios, los procedimientos de la inspección pedagógica, etc., lo cual constituye un verdadero contrasentido. Estos son efectos, acaso, de esa evolución predominantemente instintiva a que nos hemos referido, del sistema escolar en los 23 años de vida republicana. Merecen una consideración detenida de nuestros gobernantes y nuestros legisladores.

5. *Las Juntas de Educación de la Orden número 368.*—Las Juntas de Educación tenían dentro del sistema creado por la Orden número 368 un papel importantísimo, aunque, según ya hemos dicho, se hallaban enteramente sometidas a la autoridad del Comisionado de Escuelas, extremo que siempre han perdido de vista cuantos han comentado el amplio carácter descentralizador y democrático de la ley de mister Hanna. Poseían un gran poder, *pero en precario*. En la organización establecida por Mr. Hanna, *la única autoridad efectiva, real, era la suya*. Acaso él no lo advertía por tenerla enteramente en sus manos y por el espíritu con que la ejercía.

Mr. Hanna creó, con esa clara visión de las cuestiones concretas y esa tendencia constante del legislador de mentalidad anglosajona, de acomodar la ley a la diversidad real de los hechos sociales, tres tipos de Juntas de Educación, para tres clases de distritos escolares realmente distintos...

6. *Las Juntas de Educación en la legislación actual.*—La gestión de muchas Juntas dió lugar a quejas de los maestros desde la época de la ocupación militar, las cuales continuaron y se acentuaron después de constituida la República, en medio de las luchas y los trastornos políticos. Dichas quejas se referían a la no renovación de los contratos con algunos maestros al vencer dichos documentos al fin del año escolar, a los nombramientos de maestros de escasa capacidad, a los traslados o ascensos por favoritismo personal o político, perjudicando a unos y beneficiando indebidamente a otros, a supuestas injusticias al fijar las escalas de sueldos dentro de los límites marcados por la ley, al hecho de situar aquí o allí las aulas o al de trasladarlas por causas políticas o para favorecer a unos propietarios y perjudicar a otros, al abuso de pagar mejores alquileres a unas casas que a otras por los mismos motivos, así como a otros particulares secundarios. Mientras Mr. Hanna estuvo al frente del sistema escolar, estudió y resolvió todos los casos con arreglo a su criterio, y cuando las Juntas se negaron a rectificar, las modificó o destituyó, como hemos dicho.

Del 20 de mayo de 1902 en adelante, las quejas se presentaban al Secretario de Instrucción pública, quien, habiendo asumido las funciones del Comisionado, era el llamado a investigar sus fundamentos y aplicar los remedios procedentes en cada caso. Las dificultades que comenzaron a suscitarse fueron enormes, porque la política partidista, interviniendo en los conflictos, paralizaba la acción de la Secretaría respecto de las Juntas en las cuales dominaba una mayoría del partido del Gobierno y la extremaba contra las Juntas del partido opuesto, a la par que la oposición aprovechaba todas las oportunidades para agitar los ánimos y multiplicar sus críticas, por un motivo o por otro.

¿Hasta qué punto eran o no justas las quejas en cada caso? Imposible saberlo entonces, entre el clamor de los perjudicados y el vocerío de los acusadores y defensores de cada parte; más imposible todavía

averiguarlo después. ¿Qué proporción del número total de Juntas procedió realmente mal, en oposición a las que sirvieron patrióticamente y lealmente los intereses de la infancia? Algunas, como el Consejo Escolar de la Habana, se mantuvieron inmaculadas durante varios años. ¿Cuántas procedieron así? Nadie se ocupó en estudiarlo imparcial y serenamente. Lo cierto es que poco a poco fué creándose, promovido por los maestros que se consideraban víctimas de injusticias y por la Prensa que se hacía eco de todas las restantes quejas, un estado de opinión contrario a dichas Corporaciones, abogándose por que se limitasen sus facultades. Muy pocas voces, entre ellas la elocuente y autorizada del Dr. Enrique José Varona, se levantaron en defensa de las Juntas, reclamando que se determinase con exactitud el número de las que procedían mal, y que se respetasen los principios en que se inspiraba la Orden número 368...

(Continuará.)

LA «SOCIEDAD DE NACIONES» Y LOS MAESTROS

Historia y educación cívica y la «Sociedad de Naciones»,

por el Dr. Robert Jones.

I.—IDEAS E IDEALES.

Alguien dijo que la parte que vale en la enseñanza es lo que queda después que fueron olvidados todos los detalles. Esto es sólo una verdad a medias, como lo son la mayor parte de las máximas eruditas; pero tiene mucha significación respecto de asuntos como la Sociedad de Naciones. «Lo que queda» está hecho de principios generales, de ideas generales, de actitudes mentales y de costumbres. Ahora bien, las nociones generales de todas clases no las recogen ávidamente ni la mayor parte de los adultos ni jamás los niños. «Por lo tanto—dicen algunos educadores—, no pretendáis enseñar ideas generales». Pero esto es una abstención demasiado ligera. Nos quedan dos medios de aproximación:

1. Los principios generales y las actitudes mentales que tengan una fuerte actividad en el espíritu del maestro harán una impresión capaz para quedar cuando «todos los detalles» de las lecciones hayan sido olvidados. La moderna psicología nos ha demostrado lo que desde largo tiempo se conocía vagamente: que los fondos inconscientes del espíritu, donde las impresiones «olvidadas» se apartan de la visión inmediata, forman un gran repuesto de energía. Con aplicación práctica a nuestro asunto, quiere esto decir que cualquier profesor de Historia o de Educación cívica que vea en la Sociedad de Naciones un paso favorable hacia la unidad mundial, y tenga esperanza en otros pasos sucesivos, deberá, por medio de sus lecturas y de sus pensamientos, empaparse bien en los hechos de la Sociedad, su historia y sus realizaciones. En este momento no miramos al profesor como teniendo que transmitir total o parcialmente la información que recoge, sino que debe proveer suficientemente su espíritu, dándole todo el conocimiento y conciencia del asunto.

2. Pero la misión del profesor le manda ir más allá. Si pretende comunicar ciertos principios e ideas generales, como los que inspiran el movimiento de la Sociedad de Naciones, no sólo ha de proveer su espíritu, sino que debe buscar los hechos sensacionales, los incidentes dramáticos, los aspectos humanos que puedan decir algo a los niños y representen el principio o la idea.

En el momento actual hay dos aspectos de la idea general de la Sociedad, que deben presentarse desde luego: El que por primera vez haya existido en la Historia una especie de Parlamento mundial (sean cualesquiera sus imperfecciones reales o supuestas) es un hecho que tiene la sencillez, la claridad y la precisión que se imponen a los niños. «La primera vez en el mundo», como «el río más largo», «la ciudad más antigua del mundo», y todos los superlativos de este género ejercen una gran fascinación en el espíritu infantil. Por un ardid semejante, la idea central de la Sociedad de Naciones, abstracta como es,

puede llegar a hacer parte de la provisión mental de niños muy pequeños. Desde este punto puede llevarse el interés de niños mayores hacia la cadena de esfuerzos y aspiraciones, cuyo último eslabón es la formación de la actual Sociedad en 1919.

I. Cerca de 500 A. C. — «Sociedades de vecinos» entre los Estados griegos.

Cerca de 240 A-C. El Rey Buddhico Asoka renuncia formalmente a toda clase de fuerza y de conquista.

II. Comienzos de la Edad Media: El Papa de Roma como Arbitro de la Cristiandad.

III. 1500-1800. Planes y proyectos:

1517. «Lamentación de la paz», de Erasmo (Holanda).

1535. «La Defensa de la paz», de Marsilio de Padua (Italia).

1625. «Leyes de la guerra y de la paz», de Grotius (Holanda).

1693. «Ensayo hacia la paz de Europa», de Penn (Inglaterra y América).

1713. «Proyecto», de St. Pierre (Francia).

1789. «Tribunal de las Naciones», de Bentham (Inglaterra).

1795. «La paz perpetua», de Kant (Alemania).

IV. 1815-1819. Tentativas y acción.

1815. Concierto de Europa.

1899. Primera Conferencia de La Haya.

1907. Segunda Conferencia de La Haya.

1919. La Sociedad de Naciones.

Este esbozo está tomado, con autorización, del *Everyone's Affairs* (Sidgwick y Jackson).

Lo mismo que los niños más pequeños pueden llegar a comprender la Sociedad de Naciones como algo nuevo, muy grande, establecido definitivamente en el mundo civilizado en 1919, así también los niños mayores, observando aquella serie de hechos sucesivos, pueden llegar a ver: cómo un sueño, una esperanza, una aspiración fué tomando forma a través de los siglos; cómo grandes hombres tolerantes siguieron creyendo en las posibilidades de la paz, hasta durante siglos de guerra; cómo los proyectos se convirtieron en tentativas; cómo los hom-

bres de acción empezaron finalmente a llevar al mundo de la realidad los sueños de los pensadores de muchos siglos y de muchas tierras; cómo una gran idea, un gran ideal, se hizo en parte un hecho común de las vidas de las naciones.

Una cadena de historia como la que acabamos de esbozar es claro que no es para estudiar de memoria ni para dar asunto a ninguna tarea escolar. El movimiento, la evolución desde el pensamiento a la acción, es lo único que importaba, y esto se hará claro a cualquier clase de alumnos mayores, sólo con presentar aquella lista, hasta omitiendo nombres y «fechas». Los nombres, por cierto, no serán familiares a la mayor parte de los niños de nuestras escuelas, y, por tanto, tendrán para ellos muy poca significación. Lo que no tiene significación para el espíritu no produce ningún efecto sobre el espíritu consciente (sin embargo, muchas veces queda grabado en el espíritu inconsciente). Así, en este caso, perdemos todo interés personal o biográfico. Cuando, en casos especiales, haya algún conocimiento previo, como, por ejemplo, con Guillermo Penn, se le podrá utilizar como otro punto de relación en la red del espíritu. Para niños mayores se ofrece la figura dramática del presidente Wilson. Aquí se ve el drama y la tragedia de un hombre convertidos en el drama y la tragedia del mundo civilizado. Como jefe de un grande Estado viene a Europa con el espíritu lleno del sueño de la Sociedad que había esbozado hacía más de un año (enero 1918). Con la esperanza de convertir este sueño en realidad, y, según creía, para beneficio del mundo, se conformó con algunos artículos de la paz que no estaban en sus ideas; irritó a sus compatriotas; perdió su puesto en el Poder, y quizás fué al encuentro de una muerte que estos sucesos precipitaron. La nota personal humana, la naturaleza dramática de los acontecimientos, el idealismo del empeño, el sacrificio, el término fatal son de la misma sustancia de que está hecho el espíritu de los niños; porque ellos son intensamente personales, dramáticos, idealistas, y se dejan prontamente impresionar por un gran final.

II.—EL PROGRAMA.

Se ha demostrado que los códigos formales completos (particularmente en la educación elemental de este país desde 1870) ofrecen aspectos especiales poco recomendables. Desde los códigos hemos transitado hacia la proposición de ideas. Para la enseñanza de la Historia y la Educación cívica, deberíamos aplicar la verdad general que se deduce de este cambio. No debería haber ningún programa fijo para un país o una región; pero el campo abierto a la investigación de procedimientos adecuados es amplio.

Primero, por lo que toca a la cuestión de si una enseñanza, como la que se refiere a la Sociedad de Naciones, deberá ser incidental u organizada definitivamente. Por lo general, mejor estaría que fuese incidental en lugar de organizada especialmente en lecciones determinadas. Pero esto sólo es así, «por lo general». En buenas manos, es cierto que se obtendrían buenos resultados de lecciones especiales sobre la Sociedad, o aun de cursos especiales de lecciones (para niños mayores, es claro). Pero la idea, los principios y el desarrollo histórico de la Sociedad estarán mejor en su sitio en el curso de Historia.

El mismo razonamiento se aplica a la enseñanza de la educación cívica por separado. Es un hecho, próspero o no, que las palabras «educación cívica» y «ciudadanía», a la mayor parte de nosotros, jóvenes y viejos, no nos hacen la menor impresión. Sin embargo, siguen apareciendo libros sobre «civilidad», particularmente en los Estados Unidos. En muchos casos parece como si la oferta no correspondiese justamente a las condiciones apreciadas por la demanda. Esa demanda proviene de la conciencia que tenemos de que el hombre es orgánicamente un ser social; que prácticamente toda vida hermana es una vida de ciudadanía de cualquier clase que sea, y que la buena ciudadanía no viene del todo por naturaleza, sino que en parte ha de aprenderse, y, por tanto, puede y debe ser enseñada. La experiencia nos ha demostrado con frecuencia que, en general, es in-

directamente como mejor se enseña la ciudadanía, o, más bien, incidentalmente. Sin embargo, en el caso de la enseñanza de la Sociedad de Naciones, esto no debe tomarse como una prohibición contra las lecciones especiales, como tampoco lo sería, por ejemplo, para la higiene preventiva, personal y nacional, para los valores de la alimentación, la significación de un árbitro en el *cricket*, o del primer número de una clase, o de un Magistrado, o de un Tribunal de apelación, etc. Directamente pueden darse clases muy interesantes y muy útiles sobre estos asuntos, hasta evitando (lo que es muchas veces conveniente) emplear las palabras «educación cívica» y «ciudadanía».

Del programa de la Historia podemos ya atrevernos a decir con firmeza: no se justifica la existencia de ningún curso de Historia que permita a un niño dejar la escuela teniendo sólo conocimiento de la historia de su país; es decir, sin tener alguna perspectiva de la Historia europea o mundial. Respecto de las proporciones que deben señalarse a la Historia puramente nacional, y a la más general, las horas o años que han de destinarse a cada una, es claro que hay muchas opiniones. Pero rápidamente se va haciendo imposible justificar un nacionalismo exclusivo en el curso de Historia en las escuelas. La historia de nuestro país estará siempre bien representada, y lo debe estar; pero, al dejar la escuela, el niño la debe mirar, en sus justas proporciones, como parte de la historia del mundo.

El esbozo siguiente es una tentativa, en términos generales, para facilitar el material con que puedan formarse los programas.

I.—DE 7 A 10 AÑOS.

Antes de los 10 años será quizás preferible evitar la enseñanza definida y formal de la historia, del tipo corriente. En estos años puede darse la historia anecdótica, las descripciones.

1. El hombre primitivo y su «Robinson Crusoe», hechura de utensilios, casas, ropa.

2. Civilizaciones primitivas, la aparición de los animales domésticos, casas permanentes, navíos, construcciones.

3. Civilizaciones europeas; es decir, griegas y romanas, en particular.

4. Historia primitiva de Inglaterra.

Las cuatro divisiones no son para incluir en todos los planes de estudios; pero en algunos de ellos, o en todos, debe adoptarse libremente el método «anecdótico» y «biográfico». Habrá alguna confusión respecto a la sucesión del tiempo, aunque pueda darse idea del orden sucesivo de los acontecimientos por el orden de las lecciones. Las confusiones que queden podrán corregirse más adelante con cuadros cronológicos y mapas.

II.—NIÑOS MAYORES DE 10 AÑOS.

Aquí nos están abiertos dos o tres caminos:

a) Un curso periódico de historia de Inglaterra, con una ligera exposición de las relaciones, comunicaciones (más importante que todo) e influencias extranjeras.

b) Un año (o más) de historia general de Europa, seguido de cursos más detallados de historia de Inglaterra.

c) 1. Historia de Inglaterra hasta cerca de 1603, con referencia europea a los aspectos europeos (p. e., feudalismo, la Iglesia medieval).

2. El Imperio Británico, 1603-1925, y sus relaciones mundiales.

3. Europa desde cerca de 1700.

4. Historia de Inglaterra desde 1815.

Pero, para terminar como empezamos: el espíritu y la actitud son más importantes que cualquier selección de materiales. En los asuntos humanos, todas las verdades finales son verdades morales.

La Geografía y la Sociedad de Naciones,

por Roberto Finch, F. R. G. S.

La Geografía, como la Historia, se está haciendo todos los días. El profesor de historia podrá quizás prescindir de conservarse en contacto constante con los he-

chos más recientes, particularmente si su plan de estudios se refiere a un período dado. Pero el profesor de geografía jamás podrá esquivarse de ello, ya que lo esencial de su cometido es que esté siempre al día.

Así ocurre que el profesor de geografía entusiasta está siempre bien informado de los asuntos que tienen que ver con su materia, no solamente de los nuevos descubrimientos y transformaciones, sino también de las nuevas influencias que hoy día están dando nuevas formas y nuevas orientaciones al mundo. Al profesor de geografía ya no le es posible dejar de tener en cuenta la Sociedad de Naciones y su hondo influjo en muchas ramas del progreso humano, lo mismo que no puede dejar de tener en cuenta las oscilaciones de los vientos del comercio o las grandes rutas oceánicas del mundo.

Que enseñe a niños o a muchachos mayores, que trabaje en una escuela primaria o en una escuela secundaria, siempre se le estarán ofreciendo asuntos que piden una referencia directa a la Sociedad de Naciones y a sus fines y realizaciones, o, por lo menos, un profundo conocimiento, por su parte, del trabajo de la Sociedad en relación con las materias de que él trata.

Sentirá una fuerte tentación, si el profesor es un campeón entusiasta de la Sociedad, para darle más atención que la que en realidad conviene. Pero el profesor prudente de geografía tendrá cuidado de mantener la proporción debida; ha de pensar primero en la geografía, y luego en la Sociedad de Naciones; no perturbará su clase de geografía para hacer trabajo de propaganda, aunque sea por una causa tan digna; pero siempre que sea necesario y provechoso mencionar la Sociedad, y siempre que una referencia a sus actos venga bien para ilustrar y explicar la nueva geografía de los pueblos, los lugares y las cosas, el profesor no dejará de aprovechar la ocasión.

*
*
*

Los profesores de niños (*juniors*) deben ocuparse principalmente de establecer

simples fundamentos geográficos por un estudio previo de la región propia, y luego narraciones relativas a los pueblos de otras tierras, o a viajes y exploraciones renombrados, o a las *cosas que se ven en las tiendas*.

¿Qué tiene que ver la Sociedad de Naciones con todo ello? ¿Con qué objeto hemos de referirnos a la Sociedad de Naciones, a su obra y sus ideales?

Cualquiera referencia que hagamos ha de ser, evidentemente, muy ligera, y presentada de una forma que sea fácilmente comprensible a los niños. Los profesores encontrarán que la «*League News*» (Noticias de la Sociedad de Naciones), editada por F. J. Gould y publicada periódicamente para muchachos y muchachas, está llena de pensamientos útiles desde este punto de vista, y en la última página de casi todos los números viene una lista de libros y folletos útiles a los profesores y a los niños para comprender y seguir la obra de la Sociedad.

En la simple geografía del mundo, para las clases de niños, es donde el profesor encuentra mejor oportunidad. Presentaremos uno o dos ejemplos típicos, uno muy claro primero.

En clases referentes a los niños de Europa, los alumnos escuchan la historia del pequeño Josef de Austria, el niño que vive en el corazón de la Europa central. Quedan muy interesados por él, por su trabajo y por sus juegos, por sus alegrías y por sus tristezas. ¿Por qué no ha de hacer notar el profesor, incidentalmente, pero de una manera interesante, que el niño Josef es hoy más feliz que hace dos o tres años, cuando su país estaba al borde de la ruina como consecuencia de la guerra? ¿Por qué no ha de decir que Austria se salvó de la ruina y del hambre por la Sociedad de Naciones, el gran Concilio mundial de la paz?

Los niños toman interés por las vidas de ciertos pueblos negros en el corazón de Africa, ya por la narración directa de la historia de algunos de ellos, ya escuchando las aventuras de Livingstone o de Stanley o cualquier otro nombrado explo-

rador africano. También es casi obligado hacer alguna referencia a la esclavitud, y, quizás, al espléndido trabajo de médicos y misioneros llevado a cabo entre los indígenas en los últimos años. Aquí tendrá oportunidad el profesor para recordar incidentalmente cómo la Sociedad de Naciones está trabajando para suprimir por completo la esclavitud y para combatir las terribles enfermedades que afligen a los negros. O bien puede ocurrir que el «héroe» de la historia viva en uno de los Mandatos creados a la sombra de los acuerdos de la paz, y se encuentre en condiciones de vida mucho más favorables bajo el nuevo régimen, hecho que también estará en relación directa con la Sociedad de Naciones.

Un ejemplo más. Supongamos que los alumnos tienen clases sobre *las cosas que se ven en las tiendas*. Claro está que el empeño del profesor de geografía es que ellos sepan, no sólo cómo se producen las cosas y de dónde vienen, sino también que se interesen por el *pueblo* que produce los géneros y los manda a nuestras tiendas. Es fácil que incidentalmente pueda con provecho hacerse alguna referencia al trabajo de la Sociedad de Naciones para asegurar mejores condiciones de trabajo, particularmente entre las razas negras y entre las niñas y los niños. Cualquier persona que sepa cómo se solía obtener la goma no hace muchos años en las cuencas del Congo y del Amazonas, apreciará, según creo, este detalle.

Finalmente, si hay alguna idea grande que pueda llegar a los niños y a las niñas como resultado de conversaciones sobre *las cosas que se ven en las tiendas*, será, seguramente, la interdependencia de los pueblos del mundo. Deben percatarse de que cada nación depende demasiado de todas las demás, para que pueda, ni por pensamiento, considerarse la guerra como la mejor manera de resolver disputas. Y esto va a la raíz de la idea de la Sociedad de Naciones.

* * *

Los profesores de las clases de mayores habrán naturalmente aprendido a hacer uso de las varias publicaciones de la Unión de la Sociedad de Naciones, al preparar sus clases de geografía, poniéndose al corriente de los cambios y transformaciones que caen dentro del círculo de su materia.

La hoja periódica *News Sheet*, publicada por la Unión, es un admirable sumario de noticias geográficas. El periódico mensual *Head-way* es igualmente inapreciable. Recuerdo que deseaba con mucho empeño conocer los límites de los nuevos Estados bálticos, y los busqué por todas partes, hasta que encontré lo que pretendía en el número corriente de *Head-way*, y con un sólido e interesante artículo, por añadidura.

Hay también muchos y excelentes folletos y libritos, que son de un valor enorme para el profesor que quiera conservar su geografía correcta y al día, todos publicados por la Unión de la Sociedad de Naciones.

Lo que se ha dicho respecto de trabajo con los niños es aplicable, en mucha mayor extensión, al trabajo con los mayores.

Casi todas las clases sobre exportación o importación, sobre las mercancías del comercio mundial, sobre las grandes rutas comerciales del mundo o sobre el desarrollo industrial de una región han de exigir alguna referencia directa o indirecta de la Sociedad. Los alumnos se darán cuenta rápidamente de que la Sociedad interviene no sólo para prevenir las guerras, sino también en el progreso general de la Humanidad hacia una civilización más completa y más rica, y que la Sociedad hoy día se preocupa más del buen camino para emplear las oportunidades de la paz que de encontrar la manera de evitar la guerra.

Las cuestiones de la esclavitud y del trabajo forzado en países atrasados, de las malas condiciones del trabajo, de las industrias peligrosas y de la legislación fabril son asuntos en los que la Sociedad de Naciones está haciendo grandes progresos. Ningún profesor puede tratar plena e inteligentemente de las grandes industrias nuevas que se están desarrollando en el Japón,

en la China y en la India sin referirse al trabajo hecho por la Organización Internacional del Trabajo. Ningún profesor de geografía económica puede evitar aquella alusión desde que los alumnos se den cuenta de que cada una de las naciones del mundo depende considerablemente de todas las demás.

Las clases que estudien la geografía del Irac, o de la Siria, o de Palestina, o de Samoa, o de cualquier otro país de Mandato, tienen necesidad de que se les explique el sistema de Mandato, y los alumnos más adelantados tienen que saber lo que se quiere decir con los Mandatos «A», los Mandatos «B» o los Mandatos «C», y exactamente la responsabilidad que, relativamente a cada grupo, tiene la Sociedad de Naciones por medio de su Comisión de Mandatos.

Un profesor que haya leído, por ejemplo, *Mandatos en Africa* (libro 5, número 81), publicado por la Unión de la Sociedad de Naciones, tendrá un conocimiento muchísimo más completo de los Estados bajo Mandato en Africa y de sus variados problemas que el profesor que se contente con «seguir el libro de texto».

La cuestión de población y su distribución puede en algunos países (por ejemplo, Asia Menor) provocar una referencia a la obra que se ha propuesto la Sociedad de establecer a 15.000 refugiados armenios en Erivan; de mandar a refugiados rusos en gran número a Sur América como colonos, y a la tarea, ya realizada, de establecer a 700.000 refugiados griegos bajo un plan de la Sociedad misma.

Cuando esté en discusión el asunto de la vida humana y su ambiente propio en los países tropicales, el profesor podrá referirse a la labor de la Sociedad para combatir la enfermedad, lo mismo que la esclavitud y el trabajo forzado. Finalmente, la acción que ahora emprende la Sociedad con respecto a las estadísticas de producción (por ejemplo, la investigación pendiente sobre el carbón), tránsito y transporte, reglamentos de aduanas, pasaportes y otros problemas semejantes, tiene que reaccionar considerablemente sobre el mundo

geográfico, y debe seguirla con la debida atención el profesor de geografía, aunque sólo fuese por la gran cantidad de información importante y autorizada que los recursos de la Sociedad de Naciones le permiten reunir.

Por último, y no porque sea lo de menos interés, hay que considerar la labor que tiene por delante el Comité Internacional de Cooperación Intelectual —un Comité de la Sociedad de Naciones establecido en enero pasado en París—, recogiendo y divulgando en el Extranjero los nuevos conocimientos y los nuevos descubrimientos, muchos de los cuales, o por lo menos algunos, pueden tener importantes repercusiones sobre la materia y el método de la moderna enseñanza de la geografía.

La clase de Literatura y la Sociedad de Naciones,

por A. E. Smith.

Al considerar la cuestión de cómo mejor podremos acercarnos a la Sociedad de Naciones desde cualquier sección del trabajo escolar, es esencial que nos demos cuenta, desde un principio, de las proporciones de la tarea que se presenta al profesor. Trátase, nada menos, que de la creación de un punto de vista absolutamente opuesto al de su generación y de las precedentes. De hecho es posible que tenga que reformar todo su concepto sobre la cuestión de las relaciones internacionales. Por de contado ha de poner en su tarea un verdadero entusiasmo por la materia de que se ocupa, si pretende ensanchar el horizonte mental de sus alumnos, hasta que, aun mirando siempre con amor y cariño a su país natal, puedan al mismo tiempo echar una mirada a través de los mares y comprender que las naciones del mundo se han acercado tanto las unas a las otras, que, de buen o de mal grado, hemos de ser partícipes de la vida mundial, y que los intereses de todas las naciones son hoy, a la fuerza, nuestros propios intereses.

Quizás en la historia y en la geografía tengamos más claramente a mano los materiales constructivos que necesitamos.

¿Hasta dónde podemos lograr que nos ayuden los recursos de la literatura?

En primer lugar, deberemos considerar cuáles son las actitudes de espíritu que deseamos inspirar, las actitudes esenciales al éxito de nuestra enseñanza con el objeto que perseguimos.

Patriotismo. — Primero, y antes que nada, nuestros niños deben ser patriotas. Tenemos por delante dos extremos altamente peligrosos. Podemos venir a dar el tipo de persona que canta:

«We don't want to fight, but, by Yingo, if we do.»

(No queremos combatir, pero, si combatimos, sólo por Yingo), o cualquier cosa del mismo tono, o podemos, con la demasiada insistencia sobre el tema «el amor de la patria» y «las glorias de nuestra sangre y de nuestro país», producir el hombre que odia a su patria, de la misma manera que algunos niños quedan zurdos por simple espíritu de contradicción, sólo porque alguien insiste en que es un crimen coger el tenedor con la mano derecha.

No debemos hablar demasiado del «amor de la patria». Ese amor crecerá con los años, si logramos hacer ver a nuestros muchachos y a nuestras muchachas, con ojos inteligentes, las bellezas de esta Inglaterra. Que las canciones que cantan nuestros poetas de la tierra que es nuestra despierten en nuestros niños el deseo de mirar y ver y entender por sí mismos. ¿Quién hay ahí, que, habiendo oído estos renglones:

«... he sings each twice over.

Lest you should think he never could recapture.

The first fine careless rapture (1), no escuche al «Wise thrush» (2) con un gusto más vivo y un placer más refinado?

Además, puede uno amar a su patria sin creer que todos los extranjeros son salvajes ignorantes, y quizás en esto pueda la literatura ayudarnos más que nada, porque

(1) El canta dos veces cada canción, no fuerais a creer que no podía volver a sentir el primer éxtasis dulce y descuidado.

(2) Al tordo discreto.

aunque tal vez no haya habido más que el único Shakespeare, han existido gigantes en las literaturas de otros países, y debemos abrir los ojos de nuestros niños para el hecho de que hay buenas historias en otras lenguas y que sus héroes no siempre son ingleses.

Nada malo puede resultar de la comprensión de que el arte, en todas sus muchas fases, no conoce fronteras.

Cooperación.—Aliado al verdadero patriotismo que deseamos fomentar debe estar el verdadero sentido de nuestra particular situación británica hoy en el mundo. Como nación—como un imperio—ocupamos la situación de tutores, algo como «hermanos mayores» para pueblos más jóvenes, que ahora van luchando por llegar a la virilidad. Esta idea de cooperación que debemos fomentar, cooperación a la causa común en la patria y cooperación más allá, en la más extensa esfera mundial.

También puede nuestra literatura inspirar aquel deseo individual de cooperar, que, encontrando expresión en los actos de la nación, pondrá, como debe, los beneficios de nuestra experiencia social, financiera y científica, a la disposición de las razas menos afortunadas.

La guerra.—Finalmente, si alguna Sociedad de Naciones ha de asegurar la paz de mañana, los niños de hoy día tienen que saber que ya pasó el tiempo en que era la guerra una aventura gloriosa. El deber nos obliga a conservar vivo, aunque muchos quisiéramos olvidarlo, el recuerdo de los horrores de la guerra que los hombres hicieron en 1914.

Indicaciones.

Niños más pequeños:

Llegamos, por lo tanto, a tener que considerar puntos de vistas definidos en un trabajo que se propone fines semejantes.

Con los niños más pequeños no hemos de pretender imponer la materia, pero podemos, desde las secciones inferiores, echar ampliamente nuestra red a través de la literatura del mundo. Tenemos a nuestra disposición una inagotable riqueza de

leyendas, fábulas y *folk-lore* de todas las naciones, de modo que, sin jamás despreciar la gran provisión de nuestra propia literatura, deberíamos dar a conocer a nuestros niños historias recogidas en los cuatro extremos de la tierra.

Deberíamos hacer más, y cuando contamos o leemos un cuento de hadas austriaco, dejar entrever la posibilidad de que una clase austriaca esté al mismo tiempo escuchando nuestro *Tom Tit Tot*, inglés.

Según vaya corriendo el tiempo, el niño, con su provisión acumulada de cuentos de todas las regiones del globo, podía comparar el *folk-lore* de las distintas razas, y, guiado con inteligencia, empezará a sacar conclusiones que no dejarán de ser favorables a la causa de la Sociedad de Naciones. Empezará a ver aquellos puntos de semejanza que prueban la humanidad común de aquellos que los tejieron en el oscuro pasado.

También, y muy particularmente, con los niños más pequeños, se podrían utilizar aún más en la clase de literatura las historias del Nuevo Testamento. No hay historias más bellas, desde cualquier punto de vista que las miremos. Leedlas como cuentos, olvidando toda la intención moralizadora, que tantas veces y tan desdichadamente mata en el niño el deseo de leer el mayor libro de nuestra literatura.

Al lado del *folk-lore* del mundo debe ir siempre la lectura o narración de incidentes verdaderos donde, hasta en la locura de la guerra, los hombres, por la causa de la humanidad, han olvidado disidencias nacionales para conducirse como hombres en frente de otros hombres.

No olvidéis la enfermera Cavell y sus palabras: «*Comprendo que el patriotismo no es bastante.*»

La historia contiene muchos episodios como éste; pero el profesor a quien faltan podrá recurrir al folleto número 102, publicado por la Unión de la Sociedad de Naciones.

Según el niño vaya subiendo en la escuela, empezará a escribir sobre los cuentos que haya oído o leído, y en composiciones escritas se le debería, alguna que

otra vez, mandar reproducir la narración de un incidente como siendo visto por los ojos de un extranjero; porque no habremos logrado nuestro objeto si no hacemos comprender al niño que hasta Francisco Drake no fué un héroe idolatrado a los ojos de todos los hombres.

Será también muy conveniente que, conocidos ya los escritores extranjeros del pasado, como Andersen y los hermanos Grimm — cuyos cuentos entraron de tal modo en nuestra literatura, que no los miramos como «extranjeros» —, será conveniente, decimos, que los niños hagan conocimiento con la obra de algún escritor extranjero de la actualidad o de la época inmediatamente anterior.

Hay excelente material, muy aprovechable. Los niños gozarán mucho con las siguientes obras, que se encuentran en «*King's Treasuries*» (Dent): *Bee, Princess of the Duvarfs* (Abeja, Princesa de los Enanos), de Anatole France; *The old Post*, de Care Ewald; *Sidsel Longskirt*, de Haus Aanrud; mientras que a otros niños mayores podría leerse el *Pájaro azul*, de Maeterlinck, insistiendo algo sobre el hecho de que naciones que producen obras de arte semejantes no pueden ser completamente extrañas a nuestros ideales y a nuestras aspiraciones.

Niños mayores:

Con los niños mayores podemos tratar más definitivamente de inspirar los ideales que nos propusimos.

Nuestras antologías contienen muchas manifestaciones del amor de nuestros poetas por su país natal.

Empezad por donde la comprensión es más fácil para los niños, por los poetas de la actualidad. Leed a vuestras clases poesías como:

A song of England (Canción de Inglaterra), de Alfredo Noyes.

Thoughts of England (Pensamientos de Inglaterra), de I. E. Flecker («*Modern Poetry*», Dent).

At the Wars (En las guerras), de R. Nichols («*A Book of Modern Verse*». Imprenta de la Universidad de Oxford).

Home Thoughts in Laventie (Pensa-

mientos patrióticos en Laventie), de E. W. Tennaut («The Fide of Time», Nelson), y *England* (Inglaterra), de W. de la Mare, del mismo tomo. La poesía últimamente nombrada es en su delicada belleza la más bella expresión que puede encontrarse de los sentimientos de un hombre por su patria.

Desde los poetas modernos y sus manifestaciones de patriotismo podemos hacer que los niños vuelvan atrás, a través de los años, y darles a conocer poesías como *Home Thoughts from Abroad* (Pensamientos de la patria desde fuera) y *Home Thoughts from de Sea* (Pensamientos de la patria desde el mar), de Browning, mientras que no deben olvidarse los sonetos de Wordsworth, que empiezan:

*It is not to be thought of that the flood
Of British freedom,*

y

«When I have borne in memory what has ta-
[med
Great nations.»

El *ensayo* de Goldsmith sobre «Los prejuicios nacionales» dice mucho de lo que queremos decir sobre aquel tema.

Además, lo mismo que con los niños más pequeños, podemos despertar interés por las biografías de los hombres que se consagraron al servicio de sus semejantes sin atender a raza ni a credo.

La siguiente selección de poesías de la guerra nos ayudará a hacer que nuestros niños se den cuenta de que hoy día la guerra no es una lucha que se limita a los que toman parte directa de ella. Poesías como las que siguen explicarán las cosas de otro modo:

Casualty (Casualidad), de Roberto Nichols. («Fide of Time», Nelson.)

The messages (Los mensajes), de Wilfred Gibson. («Modern Poetry», Dent.)

The Assault (El Asalto), de Roberto Nichols. («Modern Poetry», Dent.)

To a Bull Dog, de I. C. Squire. (Anthology of Modern Verse», Methuen.)

Mirando hacia atrás, más para allá de la Grande Guerra, podemos enseñarles a

Tennyson en *Locksley Hall*, soñando con aquel día en que

«the war drum throbbed no longer, and the battle flags were furled

In the Parliament of man, the Federation of the World».

Hay un pasaje de un discurso del fallecido Presidente Wilson en la Sociedad de Naciones, inserto en *Modern Prose* (Dent), que de seguro debe leerse con el mismo objeto, y el mismo tomo trae un extracto del *The Undying Fire* (La llama inmortal), del Sr. H. G. Wells, que, en su visión del porvenir, es una verdadera inspiración.

LA ENSEÑANZA GRÁFICA

EN LAS ESCUELAS PROFESIONALES SUIZAS Y ALEMANAS (1)

por D. José Barcala Moreno,

Ingeniero de Caminos.

(Continuación.)

La enseñanza gráfica en la instrucción secundaria.

§ 1.º SUS CARACTERES GENERALES.

En la *Mittelschule* alemana alcanzan un desarrollo mucho más completo todas las enseñanzas iniciadas en la instrucción primaria. Las materias docentes llegan a tener, en los últimos cursos, una extensión y una profundidad propias de enseñanzas profesionales.

Ya se ha dicho que el título de *Matura* es un serio diploma que garantiza en sus poseedores infinidad de conocimientos de cultura general. No es esto sólo lo que representa tal certificado. El joven que a los 18 ó 20 años termina sus estudios de *Abiturium* está en excelentes condiciones para desempeñar cualquier sencilla profesión de las que en España llamamos carreras cortas.

Sin otra preparación que una explicación sencilla sobre sus obligaciones y la práctica que puede conseguirse en los primeros días de trabajo, los bachilleres alemanes

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

ocupan puestos subalternos muy importantes en infinidad de empresas particulares, sin desmerecer en nada de otras personas en circunstancias académicas diversas.

Por lo que respecta a la cuestión del dibujo, no es menor que en el término medio de la enseñanza el incremento que recibe en relación al practicado en las *Vorschulen*, ni menos importante el perfeccionamiento que alcanza y su posibilidad y facilidad de inmediato rendimiento.

Quienes han conseguido sus estudios en un *Gymnasium* han podido asistir a ocho cursos de dibujo artístico, continuadores de la labor, nada despreciable, que ya se había realizado en la escuela primaria. Han de encontrarse, pues, a muy poca vocación que por este arte puedan sentir, en adecuada situación para trabajar como dibujantes, ilustracionistas, decoradores, grabadores, o incluso dedicarse de lleno a la Pintura.

A su vez, los bachilleres de un *Realgymnasium* o de una *Oberrealschule* han tenido obligatoriamente que seguir esos mismos ocho cursos de dibujo artístico, y han podido concurrir a las clases de cinco más, dedicados al dibujo lineal.

Forzosamente han de saber dibujar estas gentes notablemente más que los bachilleres españoles, con sus dos esporádicos cursos, exentos de la menor preparación.

No basta objetar el que estos cursos son con clase diaria y los alemanes con dos sesiones, tan sólo, hebdomadarias. El dibujo, más que un aprendizaje, es una educación, y, como todo lo casuístico o experimental, no se adquiere intensivamente sino con la práctica que prestan los años.

¿Qué de particular tiene, por tanto, el que los alumnos, inmediatamente de su salida de un *Realgymnasium* o de una *Oberrealschule*, puedan servir de delineantes, calquistas o dibujantes topógrafos, al igual, por lo menos, de quienes sin ningún conocimiento gráfico se preparan para unas oposiciones en uno, dos o aunque sean tres años solamente?

Porque es de considerar que esos ocho o esos trece cursos no son cosa muerta y sin realidad, como son, por ejemplo, los programas de muchas asignaturas, que nunca se explican por completo, cuando no se dejan por la mitad. No; ninguna enseñanza de la *Mittelschule* es una ficción de los reglamentos o disposiciones legales que las regulan (por lo menos, por lo que puede comprenderse en un limitado viaje de estudios, con sus visitas, referencias y lecturas anteriores y posteriores).

La enseñanza del dibujo es tan continua y progresiva—y esto sí se ha tenido ocasión de comprobarlo personalmente—en las clases quinta o cuarta, en que comienza, cuanto en las *Unterprima* u *Oberprima*, en que alcanza su mayor desarrollo.

Los trabajos van aumentando progresivamente en perfeccionamiento material, es decir, en técnica, pero no siempre en el realismo que constituye el avance docente de la instrucción primaria.

Es aquí, en la *Mittelschule*, donde el sistema alemán alcanza su más característica implantación. Conforme los cursos desarrollan las facultades de los estudiantes, vase aumentando el campo de las iniciativas sin la retrógrada limitación de las normas, cada vez más estrechas (escolásticas), que imponen otras anticuadas pedagogías.

No nos cansaríamos de repetirlo; todo en la *Mittelschule* va aumentando en libertad y en estímulo de la vocación. Los programas cada vez son más amplios e imprecisos; la influencia del profesor, cada vez más elevada y generalista; la labor del enseñado, cada vez más útil y completa.

La bondad del procedimiento, bien tangible resulta. Estos estudios medios pueden sustituir y aun superar a otros de mayor categoría en otros países.

Podrá argüirse nuevamente, para estas segundas enseñanzas, el defecto de desproporción de sus alcances con el lugar que ocupan en el conjunto de la instrucción pública. Pero también aquí estaría falta de fundamento tal observación.

Porque hay que recordar el carácter eminentemente preparatorio que presentan estos bachilleratos, más aptos para los que han de realizar posteriores estudios superiores que para los que aspiran solamente a la adquisición oficial de los conocimientos de cultura media. Para esta clase de personas existe la *Oberschule*, con sus seis únicos cursos y gran cantidad de escuelas comunales, además de otros centros en los que la enseñanza ya tiene algún aspecto profesional.

En cambio, quienes no se contentan para su ilustración general con los límites del término medio, o quienes ven impensadamente interrumpidos sus propósitos más completos, hallan positivas ventajas en la obtención de un título, que representa algo más que un adorno.

§ 2.º LA ORGANIZACIÓN DE LAS CLASES DE DIBUJO EN LAS «MITTELSCHULEN»

Ni la distribución de cursos, ni los horarios, ni siquiera la reglamentación de las materias de enseñanza son iguales para todas las escuelas secundarias en Alemania. Hay que atenerse a lo que de común tengan todas ellas, o hacer referencia al caso particular.

En esta cuestión es característica la organización prusiana, establecida por orden ministerial del 29 de mayo de 1901, y que ha servido de base hasta ahora a todas las posteriores reglamentaciones llevadas a cabo en los distintos Estados alemanes.

Por lo que respecta al dibujo, modificaciones locales y sin gran importancia han sido las únicas alteraciones sufridas por aquella organización, que sintéticamente se reducen a las siguientes normas:

Se establecen cátedras de dibujo en todos los cursos de todas las escuelas secundarias, exceptuando la clase más elemental—sexta—, en la que el tiempo que luego se dedique al dibujo estará compensado, en parte, por el que se destine al relato de leyendas tradicionales y efemérides históricas. Son voluntarios los cuatro últimos cursos en los *Gymnasiums*.

Todas estas cátedras se refieren exclusivamente al dibujo artístico o a mano alzada (*Freihandzeichnen*) y se llevarán a cabo por medio de dos sesiones semanales, con una duración total de dos horas, de las que se deducirán los minutos correspondientes a los intervalos o descansos entre dos clases consecutivas.

Para el dibujo lineal se establece un curso facultativo en cada uno de los cinco últimos años de los *Realgymnasiums* y de las *Oberrealschulen*, y en cada uno de los tres últimos de las *Oberschulen*. A estos cursos se destinarán, igualmente, dos horas semanales.

En las otras escuelas, el dibujo lineal se considerará como parte integrante de la Geometría, entre cuyas prácticas quedará incluida.

* * *

Resumiendo gráficamente, se tiene:

Número de horas semanales destinadas a la enseñanza gráfica.

		CLASES								
		6. ^a	5. ^a	4. ^a	U3. ^a	03. ^a	U2. ^a	02. ^a	U1. ^a	01. ^a
<i>Gymnasium</i>	Para el dibujo.. {	Obligatorias.....	»	2	2	2	2	»	»	»
		Facultativas.....	»	»	»	»	»	2	2	2
	En total, obligatorias.....	25	25	29	30	30	30	30	30	30
<i>Realgimnasium y Oberrealschule</i> ..	Para el dibujo.. {	Obligatorias.....	»	2	2	2	2	2	2	2
		Facultativas (lineal)..	»	»	»	»	2	2	2	2
	En total, obligatorias..	25	25	29	30	30	30	31	31	31
<i>Oberschule</i>	Para el dibujo.. {	Obligatorias.....	»	2	2	2	2	2	»	»
		Facultativas (lineal)..	»	»	»	2	2	2	»	»
	En total, obligatorias.....	25	25	29	30	30	30	»	»	»
					3. ^a	2. ^a	1. ^a	Para la Oberschule.		

§ 3.º LOS TEMAS DESARROLLADOS EN LOS DIVERSOS CURSOS DE DIBUJO.

a) En el «Gymnasium».

Dice la citada disposición, refiriéndose al *Gymnasium*, que «el problema general de la enseñanza del dibujo obligatorio tiene por objeto el cultivar el reconocimiento de las formas y colores y el dibujo de objetos sencillos». Esto, por lo que se refiere a los primeros cursos. En relación a los últimos, añade: «La enseñanza potestativa en las clases superiores de *Untersekunda* tiene por objeto el desarrollo del sentido de formas y colores, por medio de la reproducción de los más difíciles objetos que nos presenta la Naturaleza».

Nótase, al principio de la enseñanza del dibujo en las *Mittelschulen*, un efectivo solape con los trabajos realizados al final de la enseñanza inmediata anterior.

Este pequeño retroceso, tan frecuente en otras partes cuando comienzan los estudios de un centro docente, es aquí más nominativo que real, porque las constantes relaciones existentes entre unas y otras escuelas ponen al profesorado en condiciones de seguir la marcha progresiva de la enseñanza, por medio de la mayor o

menor facilidad de los ejercicios, aun cuando los programas oficiales resulten semejantes. Aparte de esto, es natural que al principio experimenten las materias alguna parada, calificadora en cierto modo de las cualidades de los alumnos, que ingresan sin pasar por la menor prueba.

Así, al referirse a las cuestiones especiales de los distintos cursos, dice la citada disposición ministerial, al seguir tratando del *Gymnasium*:

«Problema especial de la enseñanza:

Clases V y VI.—Dos horas por semana.

Dibujar objetos planos y formas llanas que el alumno tenga a su alrededor. Ejercicios para encontrar los colores exactos de objetos (hojas de árboles, mariposas, azulejos, telas, etc.), además de trazar y dibujar de memoria.

Clases U y OIII.—Dos horas por semana.

Dibujar cosas sencillas (objetos de uso diario, formas de la Naturaleza y del Arte) con los efectos de luz y sombra. Ejercicios de dibujo al aire libre y perspectivas de la sala de dibujo, del edificio de la escuela, etc. Continúan los ejercicios para encontrar los colores exactos y de trazo y de dibujo de memoria.

Clases UII hasta OI.—Dos horas por semana.

Dibujar las formas más difíciles de representar de la Naturaleza y del Arte (instrumentos, vasos, ornamentos plásticos, planos arquitectónicos, etc.), con reproducción de luz y sombra. Ejercicios de libre perspectiva interiores y exteriores. Ejercicios de acuarela de objetos policromados (instrumentos, vasos, plantas vivas, pájaros disecados, telas, etc.). Trazar y dibujar de memoria.»

b) En el «*Realgymnasium*», en la «*Oberrealschule*» y en la «*Oberschule*».

Respecto a las otras escuelas secundarias, la comentada ley expone que: «El problema general de la enseñanza es el mismo del *Gymnasium*; pero es más amplio el dibujo geométrico», y respecto a éste, esboza sus programas:

«Problemas especiales de la enseñanza:

Clase OIII.—Ejercicios en el uso del círculo, de la regla y de la pluma, para dibujar modelos de planos; ejercicios sobre el círculo y demás formas geométricas.

Clase UII.—Reproducción geométrica de cuerpos sencillos con distintos puntos de vista; cortes y evoluciones.

Clases OII, UI y OI.—Introducción más completa en el dibujo geométrico. Enseñanza de la sombra y de la perspectiva.

En la *Realschule* (anterior nombre de la *Oberschule*) se debe llegar, en lo que se refiere al dibujo lineal, por lo menos al límite prescrito para la UII de la *Oberrealschule*. La repartición de los temas de enseñanza para las clases III, II y I puede quedar libre.»

§ 4.º OTRAS ENSEÑANZAS MEDIAS DEL DIBUJO.

Existen en Alemania otros muchos centros, además de las *Mittelschulen*, en los cuales se cursan enseñanzas de dibujo intermedias entre las elementales de la instrucción primaria y las superiores de los Liceos y Academias de Bellas Artes. Pue-

den citarse como más importantes las numerosas *escuelas especiales* para arquitectos y maestros de obras, las de ingenieros de Minas de Berlín, Klaisthal y Freiberg; las de aparejadores, pilotos, peritos; Academias militares, etc.

Si este estudio no tuviese la orientación definida hacia el dibujo de las escuelas superiores de Ingeniería, y comprendiese la cuestión gráfica de un modo más general y completo, aquí encontrarían su natural encasillado las reseñas de la labor gráfica de aquellos establecimientos. Pero desde el momento en que su influencia es mínima y, en todo caso, ilógica y circunstancial respecto a los conocimientos de ingreso en los Politécnicos, no procede efectuar un estudio semejante al realizado por la primera y segunda enseñanza oficiales, que tan poderoso influjo representan en el asunto que directamente atañe a este trabajo.

REVISTA DE REVISTAS

FRANCIA

Revue Pédagogique.—Paris.

ENERO

La explicación de los textos y el estudio de la historia literaria, por Gastiner.—Entre los diversos ejercicios escolares que concurren a la educación literaria, ninguno tan frecuentemente retocado, enmendado y adaptado a los nuevos fines de la enseñanza, en los últimos 40 años, como este de la explicación del texto. Por el estudio de los textos se enseña la historia de la literatura, de la gramática y de la lengua; y con el auxilio de los textos se procura formar el juicio estético, el sentido crítico y el espíritu mismo. Exclusivamente oral en un comienzo, el estudio de los textos se ha convertido en un ejercicio escrito, que figura con frecuencia en las pruebas del bachillerato lo mismo que en las de la licenciatura o la agregación. Pero por muy perfeccionado que esté el instru-

mento pedagógico y por diestramente que se le maneje, aun se le podría sacar mayor y mejor rendimiento, tanto para la educación intelectual y la cultura general como para el estudio de la historia literaria. Es preciso, ante todo, no quitar a la lectura explicada su carácter de un comercio intelectual desinteresado con los grandes espíritus: tiene por objeto primero el iniciar a los jóvenes en la vida real considerada bajo dos formas muy importantes: la actividad moral y la actividad artística. Es preciso que la lectura explicada enseñe a sentir la naturaleza y el valor de la obra de arte. Y no debe olvidarse que si la inteligencia de las obras de arte supone siempre simpatía, sentimiento e intuición, exige al mismo tiempo, y cada vez más, conocimientos positivos de que el niño carece: es preciso, primeramente, ayudarlo a comprender.—En cuanto a los métodos, dos ideas generales pueden servir de guía. La primera es que los alumnos no deben jamás absorber por la memoria lo que se conquista por el espíritu; la segunda, que se refiere a la primera, es que su actividad personal debe intervenir incluso para fijar sus recuerdos.

Lo que saben y lo que llegan a ser los alumnos de las escuelas, por F. Bongau. Encuesta referente a los antiguos alumnos que terminaron sus estudios en las escuelas primarias de una circunscripción rural, entre 1920 y 1925. Los datos se refieren sólo a los niños. La información los había proporcionado sobre los dos sexos; pero en un país en el que la artesana femenina está poco educada, en el que la joven permanece en la familia, se ocupa del menaje, trabaja a veces en los campos o participa algo en el comercio, no era posible establecer distinciones. Por el contrario, las ocupaciones masculinas mejor distinguidas y catalogadas han permitido una clasificación. El cuadro de profesiones adoptadas por los 722 niños salidos de las escuelas, a excepción de unos cuantos que continúan sus estudios, arroja: 616, agricultores (propietarios o braceros); 72, artesanos; 32, comerciantes, y el resto, empleados, domésticos y diversas ocupacio-

nes. La acción de la escuela para la orientación profesional parece haber sido mínima. Más se destaca el influjo de los padres, de los hermanos y de factores diversos. Prácticamente, fuera de los alumnos que prosiguen sus estudios, no se consulta con los maestros acerca de la profesión a elegir. Lo que no puede precisarse es la medida en que el maestro haya contribuido, voluntariamente o no, a despertar la vocación o la afición personal. ¿Influye el grado de instrucción? Algunos piensan que si el campesino hubiese sido mantenido en la ignorancia, sería más fácil reclutar braceros agrícolas. Ahora bien, 16 niños de los que abandonaron la agricultura poseen el certificado de estudios, pero 21 no lo han obtenido, y ocho en particular figuran en la categoría de los «ignorantes» que apenas saben leer. La manifestación del gusto personal que lleva al niño a librarse de la tradición familiar en la elección del oficio se ve probablemente favorecida por la instrucción, pero ésta no es una regla absoluta; intervienen otras circunstancias un poco al azar. En conclusión: estos alumnos que la escuela recluta en un medio rural los devuelve a los trabajos rústicos, salvo raras excepciones, de las cuales no es responsable la escuela. Lo importante es que no se da el *éxodo rural* después de la escuela. Con el mismo título que se protesta de que se acuse a la enseñanza primaria de haber promovido la deserción de los campos, es preciso reconocer que tampoco ha influido demasiado en la nueva estabilidad que han alcanzado las poblaciones rurales. Observando de cerca la región y los desplazamientos frecuentes, se adquiere la convicción de que el papel predominante lo desempeñan los factores económicos. La escuela puede, en rigor, reforzar su acción, pero contrariarlos le costaría trabajo. El cultivador, en general, permanece trabajando la tierra, porque ésta le reporta un beneficio estimable y un modo de vivir más desahogado que el del obrero o el funcionario de la ciudad. El maquinismo agrícola le facilita el trabajo y suprime muchas tareas que antes eran abrumadoras. El automóvil comienza también a ate-

nuar uno de los inconvenientes más graves: el aislamiento rural. Le deja las ventajas de su posición, pero coloca al alcance de su mano las comodidades de la ciudad, de que tanto lamentaban carecer: el médico y el farmacéutico, una alimentación más variada y aun las mismas diversiones. Mañana, el hada electricidad transformará las viviendas y acabará con las largas y monótonas veladas de invierno. Muchos grandes propietarios que arrendaban antes sus fincas se envanecen y complacen hoy en dirigir su explotación, se inician en la ciencia agronómica y se convierten, a veces, en ardientes propagandistas de los nuevos procedimientos de cultivo. Actualmente, la escuela no llena su misión de proporcionar al obrero agrícola una instrucción suficiente. Y no porque los obreros la abandonen prematuramente, sino porque la frecuentan con intermitencia. Se impone una legislación nueva que acierte con la fórmula capaz de conciliar dos necesidades: la de permitir al pequeño campesino iniciarse desde la infancia en la vida rural, y también la de mantenerle en contacto estrecho con la escuela de la aldea. De aquí, por consiguiente, la conveniencia de una gran benevolencia y, simultáneamente, de sanciones reales contra las familias sistemáticamente refractarias y contra los explotadores de la mano de obra infantil. En cuanto a las obras anejas, consiguen rehacer parcialmente la acción de la escuela elemental, cuando ésta ha llenado bien su oficio, pero no se debe contar con ellas, incluyendo los cursos de adultos, para suplir las deficiencias de la primera enseñanza.

La frase infantil, por R. Vauzelle.—El pensamiento es el que modela la frase. Hay, por otra parte, una sintaxis del niño (que muchos hombres no llegan a superar), una sintaxis del adolescente, más rica y menos clara, y otra de la edad madura, porque hay un período de la vida en que el espíritu se detiene sobre los hechos con ingenuidad y no se preocupa sino de lo inmediato; después una época en que la inteligencia más curiosa, ávida de abarcar mil objetos y solicitada por impresiones

múltiples y consciente, discierne los matices de los juicios o de los sentimientos y quiere expresarlos. En fin, el hombre, sin cesar de adquirir, llega a un equilibrio de las facultades que le permite conducir, sin esfuerzos aparentes, su espíritu, al descubrimiento de la idea, y su frase, a la expresión de la verdad. Esta mentalidad infantil sería enteramente descubierta, procurando deducirla sutilmente de la sintaxis que hace nacer; y se la vería egocéntrica, sensible y no sentimental, activa y curiosa, pero de una curiosidad limitada y superficial.

Edgar Quinet, por M. Thiedet.

Notas pedagógicas.

A través de los periódicos franceses, por Jean Vidal.

Los libros.—D. BARNÉS.

ENCICLOPEDIA

EL VUELO ESPAÑA-ARGENTINA (1)

por Miguel Santaló,

Profesor de Geografía en la Escuela Normal de Gerona.

Somos francamente optimistas respecto al futuro de los pueblos hispanos. Las sociedades humanas se renuevan sin cesar. En los restos de las pasadas generaciones están los gérmenes de una vida nueva, y en el curso de la historia va pereciendo lo malo, en tanto lo bueno persiste y sigue su camino ascensional.

Toda la crítica encaminada a producir una saludable reacción nacional; todos los juicios acerbos, nobles, justos, admirable y cándidamente sinceros de egregios ciudadanos y patriotas, como Joaquín Costa, como Macías Picavea, como Miguel de Unamuno, dolorosamente inspirados ante el espectáculo cataléptico de una España sin pulso aparente, o en las trágicas e infecundas luchas fratricidas del siglo XIX, o en un desbarajuste económico, o en la

(1) Extractos del trabajo del Sr. Santaló, publicado como suplemento al núm. 856 del *Magisterio Gerundense*.

ausencia de ideales, o en un panorama de poca cultura y poca civilidad, o en la torpe explotación del suelo, o en una ininteligente política internacional, no pueden convencer ni llevar al ánimo de nadie la impresión siquiera de una inferioridad racial de los españoles y portugueses—comparados, individualmente al menos, con ciudadanos de otras naciones—para ningún orden de la actividad humana especulativa o práctica.

Puede mucho más que ciertas circunstanciales realidades amargas y desconcertantes el sentimiento de solidaridad en el tiempo con generaciones pretéritas que inmortalizaron el nombre de su Patria, y hechos esporádicos, pero harto significativos, de genialidades contemporáneas, como un Ramón y Cajal y un Torres Quevedo. Estos recios temperamentos, de inteligencia y voluntad ejemplar y fecunda, no se dan en un desierto. Es hora de rectificar, de levantar los corazones. Ni la semilla ni la tierra son malas. Lo malo está en el cultivo, y para enmendarlo, en nosotros está remedio.

Si otros pueblos aportaron al acervo común del saber humano teorías y conquistas sorprendentes, España y Portugal han logrado valores imperecederos en arte—Velázquez, Murillo, Greco—, en literatura—Cervantes, Calderón, Camoens—, y mucho más todavía en el conocimiento de la tierra habitable.

Los viajes y descubrimientos geográficos de los siglos xv y xvi son un testimonio irrecusable de valor, de pericia y de abnegación. El gesto de España acogiendo los proyectos de Cristóbal Colón y la epopeya de éste y sus ciento veinte compañeros a bordo de las tres frágiles carabelas *Santa María, Pinta y Niña*, saliendo del puerto de Palos (Huelva) el 3 de agosto de 1492, para cruzar por primera vez un mar ignoto e inmenso, al impulso de un ideal, y sin más conocimientos que una hipotética existencia de unas tierras trasatlánticas, y regresar unos meses después, ofreciendo a los pueblos civilizados un Mundo Nuevo, bien puede considerarse, como el historiador Francisco López de Gomara, «la ma-

yor cosa después de la creación del mundo, sacando la encarnación y muerte del que lo creó», tanto más si a ello se añade el primer viaje de circunnavegación de Magallanes y Sebastián Elcano y la serie interminable de exploradores y conquistadores que les siguieron, harto conocida.

Sería, sin embargo, injusto hablar de la obra trascendental de los grandes descubrimientos geográficos sin asociar al nombre de España el de Portugal, pueblo tan afín, tan igual, étnica y geográficamente. Precisamente son los portugueses quienes los inician, amparados en el entusiasmo y en la esplendidez de Enrique el Navegante, y los prosiguieron con el mayor éxito durante todo el reinado de Juan II, dirigidos por los expertos marinos Diego Cao, Bartolomé Díaz y Vasco de Gama, mostrando el camino de oriente, por mar, hasta el mismo Océano Pacífico.

Portugal llevó entonces sus naves y su soberanía hasta las Indias Orientales y los archipiélagos de Oceanía occidental, dándose la mano con España, que, por camino opuesto, llegaba a los mismos lugares después de cruzar América y el vasto Océano Pacífico. «Son las tres cuartas partes del Mundo las que se conocieron directamente por los portugueses y españoles, o merced a los caminos jalonados por ellos.»

Desde entonces, todos los lugares de la tierra y todos los pueblos pierden su condición de aislamiento. Y no significa esa magna obra un enorme progreso material solamente. Con la amplitud del nuevo horizonte, el entendimiento humano tiene mil motivos más de observación y estudio, y, arruinados prejuicios y leyendas que dificultaban el progreso, por primera vez se presiente la necesidad de una solidaridad universal, que en nuestros días vemos realizarse en formas concretas y definirse en instituciones prometedoras de las más halagüeñas esperanzas. Todas las ciencias y todas las artes se aceleran al impulso de las maravillas que ofrecen los nuevos lugares conocidos.

*
*
*

Nada hay en la Naturaleza absolutamente independiente. Todos los fenómenos y todos los seres se influyen de un modo recíproco, y es en virtud de este hecho maravilloso como se llega a descubrir una unidad entre el conjunto infinito de aspectos y de formas y de seres de la superficie terrestre. El viento es resultado de las diferencias de presión en la atmósfera, y éstas lo son de las diferencias de temperatura, las cuales varían a su vez según los vientos, según la altitud de las tierras y otras diversas causas. Las tierras son atacadas por el viento y las lluvias, y el calor y las corrientes de agua, y de todo ello depende la vida de las plantas, sin las cuales no sería posible la vida animal, que toma de aquéllas la materia orgánica necesaria. De esta dependencia natural no escapa el hombre. La vida, una, es resultado de una inmensa red de contactos y de recíprocos servicios. Todo tiene un fin particular y es un medio al mismo tiempo. Es la serpiente mordiéndose la cola, según representaban la vida los antiguos.

Hoy, más que nunca, el conjunto de necesidades del hombre civilizado, tanto materiales (comer y vestir) como espirituales, no pueden ser satisfechas con los solos productos del lugar que habita. De igual modo que un hecho local de clima depende en gran parte de las condiciones generales de la atmósfera, la vida completa de un pueblo cualquiera requiere el esfuerzo y el concurso de otros muchos; depende, en gran parte, de la suerte de todos los demás. Los efectos de una guerra entre Francia y Alemania repercuten en el mundo entero. Una crisis económica en el Japón se traduce pronto en los mercados de Europa.

En la comunidad de necesidades humanas y en la variedad de recursos de los distintos lugares de la tierra para satisfacerlas se funda la importancia capital que en todo tiempo se ha concedido a las comunicaciones entre los pueblos, hasta el punto que en su número y perfección podría hallarse en gran parte la medida del progreso y del bienestar humanos.

Para nadie es un secreto el desenvolvimiento que tuvieron después de los descu-

brimientos geográficos. Mejoróse la navegación primero, y mediante ella, los viajes regulares entre Europa y América, entre Europa y Africa y Asia y Oceanía quedaron pronto establecidos.

La aplicación del vapor fué un paso de gigante en orden a velocidad y comodidad de trasportes y relaciones humanas. Desde el siglo pasado quedaron definitivamente unidos, por encima de diferencias de raza, de nacionalidad, de lengua, de religión, todos los pueblos de cada continente y de los continentes entre sí por una vasta red de vías férreas o de rutas de navegación, muchas de ellas gigantescas. Siete mil kilómetros mide el ferrocarril transiberiano que desde Moscou va a Vladivostok, en el extremo oriental de Asia; otro tanto miden las líneas que desde Nueva York van a través del Canadá y de los Estados Unidos, a Vancouver y a San Francisco; algo más el proyecto de ferrocarril desde El Cairo a El Cabo, en Africa, más aún las rutas marinas a través del Pacífico, desde San Francisco a Sidney o a Changhai; desde Londres, por el Mediterráneo y el Océano Indico, a los puertos australianos y del este asiático... Todo ello, aparte de los cables submarinos y de la aplicación de las ondas hertzianas al diálogo entre los hombres de las más apartadas tierras, siempre con el mismo fin trascendental de comprenderse más, de ayudarse más, de establecer un equilibrio mayor en el uso de los recursos naturales de la tierra y de la actividad física o intelectual de los pueblos.

A esos medios de comunicación internacionales e intercontinentales ha venido a sumarse el de la aviación o navegación aérea, con aparatos más pesados que el aire. Sugerida al hombre por el vuelo de los pájaros, muchos sabios trataron de resolver los problemas que ofrecía. Su solución, sin embargo, es recientísima. Los primeros aparatos que consiguieron volar satisfactoriamente fueron los de los hermanos Wright en Norteamérica (1907) y los de Santos Dumont y Bleriot en Francia.

Arma de gran eficacia en la guerra para explorar, para atacar y para orientar a la artillería y a los directores de los ejércitos, fué extensamente empleada por todos los pueblos beligerantes en la lucha de 1914-1918. Esto aceleró el perfeccionamiento de los aviones, el estudio de corrientes superiores de la atmósfera, la preparación técnica de aviadores y mecánicos, en forma que muy pronto los vuelos se verificaban con extraordinaria precisión y con un reducido margen de peligros.

Terminada la guerra, la aviación es un medio excelente al servicio de la paz o de la aproximación de los pueblos, utilizándose con regularidad para el transporte de viajeros, de correspondencia y mercaderías en itinerarios fijos. Entre las líneas de servicio normal periódico, hay, entre otras, las de París a Londres, de Bruselas a Londres y a Copenhague y Estocolmo, de París-Estrasburgo-Viena-Belgrado-Constantinopla, de Tolouse-Barcelona-Alicante-Casablanca, de Nueva York a San Francisco, de Berlín a Moscou, y está próxima a inaugurarse la de Madrid-Sevilla-Alcazarquivir-Las Palmas.

De la importancia de los servicios de aviación y de la confianza que han conquistado en el público dan una idea las siguientes estadísticas, correspondientes al año 1922: en Francia viajaron 15.000 personas; en Alemania, 8.000, y en los Estados Unidos, 250.000.

Todo permite augurar, sin temor a equivocarse, que en breve plazo el mundo entero tendrá una red de comunicaciones aéreas regulares, análogas a las que cuenta hoy por mar y por tierra. A este fin tienden, sin duda, los esfuerzos de los Estados de vanguardia, facilitando todos los medios para realizar los grandes recorridos o *raids* a través de los continentes y de los mares.

Entre los ya realizados, precursores, hasta cierto punto, del del *Plus Ultra*, que motiva estas líneas, predominan los de ingleses, franceses, norteamericanos e italianos.

El primero de ellos fué en mayo de 1919, desde Terranova a las islas Azores y Lis

boa, por el aviador yanqui Read, desde el 8 al 31 de mayo, y le siguieron los del inglés Alcock, también a través del Atlántico, desde Clifden (Irlanda) a la isla de Terranova, de un solo vuelo; el de Ross-Smith, australiano, en 1920, desde Londres a Melbourne, en tres meses (unos 19 000 kilómetros de recorrido), por El Cairo y Calcuta; el de Vuillemin, francés, a través del desierto de Sahara, desde París a Tomboctú y Dakar; el de Van Ryneveld, inglés, en mes y medio, desde Londres a El Cairo y El Cabo (S. de Africa); el del italiano Ferrari, que en tres meses y medio fué de Roma a Pekín y Tokio. En 1922, desde el 30 de marzo al 17 de junio, siguiendo, aproximadamente, el mismo itinerario que los aviadores españoles en estos días, los portugueses Coutinho y Cabral, sirviéndose de tres aparatos distintos, volaron desde Lisboa a Recife (Brasil) y Río de Janeiro.

Con un interregno durante el año 1923, al siguiente, los norteamericanos Smith y Nelson emprenden «la vuelta al mundo en avión», saliendo de Seattle (Estados Unidos) hacia el Japón, Calcuta, Bagdad, Londres y Halifax, Nueva York, empleando unos seis meses, y el francés Pelletier d'Oisy voló desde París a Pekín y Tokio, en varias etapas recorridas en un mes y medio. El último de esta serie de grandes *raids* fué obra del aviador italiano De Pinedo (1925), desde el lago Mayor a Australia y Japón, recorriendo más de 40.000 kilómetros.

*
* *

En estas condiciones la historia de la conquista del aire por la Aviación, se decide el *raid* España-Argentina, en el avión *Plus Ultra*, dirigido por el comandante Franco Bahamonde y la colaboración del capitán Ruiz de Alda, el marino Sr. Durán y el mecánico Pablo Rada.

El plan de este viaje, cuya realización afortunada hasta ahora ha conmovido tanto al alma española como la de todas las Repúblicas de América del Sur y Central, data, al parecer, del mes de octubre de 1924, lo cual supone que, en poco más

de un año, su autor, el propio comandante Franco, ha conseguido prepararse y preparar todo lo necesario para emprender la hazaña heroica unánimemente celebrada.

Ni el aparato ni el motor son españoles. Lo español es el alma que lo dirige. El *Plus Ultra* es un avión de tipo «Wal», monoplano, con motores de origen inglés, construido por una casa alemana establecida en Pisa (Italia). Es enteramente metálico y de gran resistencia. Tiene sitio para cuatro viajeros, y sus dos motores pueden desarrollar una fuerza de 450 caballos cada uno, consumiendo 230 litros de gasolina por hora, y pudiendo marchar a velocidades de 180 Km. en la misma unidad de tiempo.

Lleva como auxiliares cuatro antenas para la telegrafía sin hilos, un aparato transmisor, brújulas, barómetros y radiogoniómetros para orientarse constantemente, auxiliado por las señales del vapor *Blas de Lezo*, puesto a su disposición para este objeto, a lo largo de la ruta.

El itinerario proyectado por los aviadores comprendía las cinco etapas siguientes: primera, desde el puerto de Palos (el mismo del cual hace 433 años partió Colón para América) al puerto de Las Palmas (Canarias), con una distancia de 1.315 kilómetros; segunda, desde el puerto de Las Palmas a Porto Praia, en la isla de Santiago, la mayor del archipiélago de Cabo Verde, a 1.650 Km.; tercera, desde Porto Praia a Recife o Pernambuco (Brasil), a 2.870 Km.; cuarta, hasta Río de Janeiro, 2.000 Km., y desde aquí a Buenos Aires (Argentina), a una distancia de 2.315 kilómetros.

Hasta la hora en que escribimos estas breves notas, en vísperas de emprenderse la última de las etapas indicadas, la realización se ha ajustado por completo al proyecto, salvo la salida de la bahía de Ganda y el amaraje en la bahía de Fernando de Noronha, por efecto de la oscuridad de la noche y de las pésimas condiciones del mar.

Los aviadores salieron del puerto de Palos a las siete de la mañana del día 22 de enero, llegando al atardecer al hermoso

puerto de Las Palmas (Gran Canaria), y continuaron el viaje, partiendo de la amplia bahía de Ganda, situada a unos kilómetros al SE. de Las Palmas, para evitar los obstáculos de las embarcaciones, a las ocho horas veinte minutos, cruzando el trayecto hasta Porto Praia a una velocidad media de 160 Km. por hora.

La etapa verdaderamente arriesgada era la tercera, tanto por su longitud como por la separación obligada de las costas, distancia no recorrida todavía en un solo vuelo por ningún aviador en los diferentes *raids* científicamente organizados. La salida de Porto-Praia fué el día 29 a las ocho horas y nueve minutos, amarando a las veintidós horas en la bahía de la Concepción, de la pequeña isla Fernando de Noronha; es decir, que recorrieron 2.305 kilómetros en trece horas y cincuenta y un minutos, lo cual supone una velocidad media de 167 Km. por hora. El día 31 de enero, en medio de indescriptibles aclamaciones de todo el pueblo, amaraban en el puerto de Recife o Pernambuco, capital del Estado brasileño del mismo nombre, pudiendo decirse que quedaba con esto consumada la gloria de los expedicionarios, y con ella aumentado el prestigio y la consideración de España. Con el mismo éxito llegaron a Río de Janeiro el día 4 de este mes, y ya nadie duda del arribo feliz, mañana tal vez (día 9), a la populosa y monumental ciudad de Buenos Aires (1), capital de la República Argentina, situada a la orilla derecha del inmenso estuario de la desembocadura del río Plata, fundada por los españoles en 1535. El *raid* completo se habrá verificado en 19 días, con un total de 10.150 Km.

Observando la situación matemática (longitud y latitud geográficas) de los puntos extremos recorridos por el *Plus Ultra*, se comprenden varios hechos de interés. En primer término, las diferencias entre las horas de llegada y salida a los puntos de escala con relación a España, que con tanta confusión indicaba la mayor parte de

(1) En efecto, el día 10 llegó felizmente el *Plus Ultra* a Buenos Aires.

la Prensa. Palos está a 7° longitud E. del meridiano de Greenwich; Recife o Pernambuco, a 34°, y Buenos Aires, a 38°25', y con diferencias, por tanto, de 27° y 50°25'. Desde el siglo pasado, para facilitar las transacciones comerciales y las comunicaciones, la mayoría de las naciones sustituyeron la hora local (regulada por el paso del Sol sobre el meridiano de la capital respectiva) por la hora internacional resultante de la división de la Tierra en zonas o husos horarios de 15 en 15° de longitud, equivalentes a una hora de tiempo, a partir del meridiano de Greenwich, adelantando, conforme a esta división, los relojes de los pueblos orientales y retrasando los occidentales en relación al *huso de origen* que corresponde a España, Inglaterra, Francia, Argelia, Canarias y costa norte del golfo de Guinea.

La diferencia de longitud en grados entre Palos de Moguer y Buenos Aires comprende cuatro *husos*, y, por lo tanto, la diferencia máxima de tiempo será de cuatro horas internacionales justas. Cuando en Pernambuco, situada en el tercero, sean las seis de la mañana, por ejemplo, en España serán las nueve; cuando en Buenos Aires, o la República Argentina, comprendida en el cuarto huso occidental, sean las seis, en España serán las diez de la mañana.

Los efectos de la diferencia de latitud entre Palos de Moguer y Buenos Aires son más interesantes. Situada la primera a 37°20' del hemisferio N., y la capital argentina, a 34° en el hemisferio S. de nuestro globo, todos los fenómenos climáticos y de vegetación, así como las costumbres distintas de los pueblos durante las estaciones del año, se dan en orden inverso. Los aviadores españoles, en virtud de esta diferencia de latitud entre el punto de salida y el término de su viaje, han pasado sucesivamente desde la zona templado-cálida de la tierra a la subtropical, a la ecuatorial, para entrar de nuevo a la subtropical y templado-cálida del S., con las particulares características de temperatura, vientos, presiones, lluvias, etc.; pero por estar en distinto hemisferio dichos lugares

extremos, habiendo salido de España en pleno invierno, en el momento en que aquí empiezan a apuntar los trigales y a florecer los almendros, habrán llegado al archipiélago de Cabo Verde en primavera, y a Río de Janeiro y Buenos Aires, en plena siega de cereales, en la estación que, en vez del gabán, para librarse del frío, los hombres buscan las telas más finas y blancas, para disminuir los efectos del calor veraniego sobre su cuerpo.

A través de esos ambientes por toda la anchura del Atlántico, los aviadores españoles han conseguido su laudable propósito sin rectificaciones, sin accidentes de importancia, en una sola nave y con la mayor seriedad y la mayor modestia.

Todos los técnicos de la aviación reconocen francamente el éxito de este viaje extraordinario, y rinden el homenaje merecido a su director, el comandante Franco...

«Importa ahora que el esfuerzo individual de los Sres. Franco, Ruiz, Durán y Rada no sea únicamente una nota brillante en la Historia de la aviación», y quede reducida al mérito de haber sacudido por unos momentos el marasmo del país y conseguido una manifestación sentimental unánime. La eficacia de los éxitos en la actualidad son hijos, mucho más que del impulso heroico, de la reflexión y del trabajo debidamente organizados.

Patentes las energías físicas y las posibilidades de España, lo importante sería encauzar y cultivar todas las actividades para obtener el máximo provecho.

Es torpe alegar que el medio natural, el ambiente físico se opone al progreso de España. Si la altitud de las tierras es poco favorable, como lo es la disposición del relieve (susceptibles, en gran parte, de ser modificadas sus consecuencias), en cambio, la extensión del territorio, superada solamente por Rusia y Francia en Europa, y la variedad de productos del subsuelo y del suelo, como resultado de la variedad de composición y de clima, son una garantía excepcional de independencia en situaciones críticas. Si su situación geográfica perdió valor al desplazarse del Mediterráneo el emporio de riqueza y de civiliza-

ción en el siglo xvii, hoy lo recupera por la importancia cada día mayor del tráfico por el canal de Suez en las comunicaciones con Oriente, por la importancia de Africa—codiciada no sólo por Europa, sino también por América del Norte—, y por la dependencia de Canarias, escala obligada de todos los medios de comunicación entre Europa central y occidental, con América y Africa del Sur.

Lo fundamental para iniciar con firmeza esta tan anhelada reconstitución de España está en procurar un mayor conocimiento de nosotros mismos y del propio país, y de las demás tierras y pueblos. Conocer es poder. Es preciso elevar el nivel cultural, en extensión e intensidad, en todos los sectores de la colectividad, tanto para evitar corruptelas desmoralizadoras como para conseguir que el número de individualidades remarcables sea legión y pueda ofrendar, en nombre de la Patria, a los hermanos de América, primero, y al mundo entero, después, valores universales, como los de Pintura y Literatura y Geografía ayer.

Requiere esta obra, entre otras muchas medidas, terminar con la anarquía en los planes de estudio en todos los grados de enseñanza; con la insuficiencia de medios y con la tacañería en la retribución del personal docente, así como el concretar en forma sensible e inconfundible las aspiraciones ideales del Estado; representante de la voluntad nacional, y exigir sin contemplaciones, «del Rey abajo», tanto el cumplimiento de los deberes como la satisfacción de derechos que a cada uno correspondan como ciudadano y como profesional.

INSTITUCION

IN MEMORIAM

UMA EVOCAÇÃO

por Manuel Ramos.

Ha já um bom par de anos (mais de trinta certamente) que eu recebi de Coimbra um laconico telegrama que dizia pouco mais ou menos isto: «Vai aí D. Francisco Giner. Peço-lhe o favor de o ir esperar».

Eu achava-me então no Porto em funções burocraticas que me absorveram inutilmente e irreparavelmente nove anos da minha vida.

O telegrama era para mim uma boa nova e vinha quebrar a monotonia de um viver sem objectivo.

Mas como havia eu de conhecer, entre os passageiros que desembarcavam em S. Bento o homem que eu apenas conhecia de nome e cujas feições me eram completamente estranhas?

Dirigi-me, pois, á estação confiado um pouco num vago instinto de policia amator, tentando uma experiencia para a qual eu sentia que me não chamava uma vocação natural.

Postei-me junto da porta por onde se escoava a fila dos passageiros. Um deles, de pequena estatura, grande vivacidade de gestos, falando melhor castelhano, olhar muito agudo e movel, barbicha branca e curta, parecido um pouco com o retrato do velho Freycinet, chamou especialmente a minha atenção.

Segui-o, aventurei-me. Quem se não arriscou, não perdeu nem ganhou. Os proverbios hão-de servir para alguma coisa, ou então não ha sabedoria das nações e aí temos mais uma illusão perdida. Ora é preciso crer em alguma coisa, mesmo nos proverbios.

Dialogo rapido. Perguntei ao viajante se ele era a pessoa indicada no telegrama. Perguntou-me se eu era o cicerone a quem vinha recomendado. Declinámos os nossos nomes. E pronto.

Acompanhei o ao Hotel Real, uma velha e «indesejável» estalagem (que lhe hei-de eu chamar) que havia no principio da rua do Bonjardim e que graças a Deus foi demolida pelo camartelo civilizador que está a renovar o Porto com gaudio e entusiasmo de muitos, com o azedume e a inevitável má lingua de outros e com futuras vantagens para todos, quero crê-lo. Porque os mais descontentes hão-de reconhecer o beneficio que a renovação daquele ar empoçado ha-de trazer para os bofes dos activos e laboriosos patricios do infante don Henrique e de Garrett.

Uma noite mal passada não era coisa que preocupasse Giner de los Rios, que era um homem extremamente sóbrio sem deixar de ser, como era, um homem do asseio o mais irrepreensível.

O illustre pensador espanhol que exerceu sobre as novas gerações do país vizinho, pelo seu character de oiro e a sua luminosa intelligencia, um verdadeiro patriarcado, não era apenas um espirito cultissimo, dessa cultura que se bebe nos livros, era tambem um viajante incansavel e um perfeito conhecedor dos homens e das coisas do seu tempo, embora uma ou outra vez o iludisse a irreductivel candura do seu coração bom e generoso.

Dirigia-se ele então a Betanzos, povoação galega onde anualmente veraneava alternando aquella «vilegiatura» com a da serra de Guadarrama, a que ele votava um culto quasi pessoal de verdadeiro adorador da Montanha, sendo um dos mais convictos alpinistas que tenho conhecido. A sua demora no Porto era curta, de algumas horas apenas, e era forçoso aproveitá-la utilmente e metodicamente, porque com ser um bom espanhol punha nas coisas da vida a ordem e a serenidade de um bom inglés.

Feita rapidamente a sua instalação, viemos conversar para a Praça Nova algumas horas, descansando, ou com largos intervalos de descanso, encostados á grade que então circundava a base do monumento erigido a D. Pedro IV.

Falou-se muito de Portugal e de Espanha, das preocupações comuns dos dois povos, do que era preciso fazer cá e lá, e

para que nada faltasse ao interesse do dialogo devo dizer que, se muito se discretoeu de educadores e de poetas, quasi se não falou de politicos. Emprego esta expressão no sentido pejorativo que infelizmente é o que mais corresponde á triste realidade das coisas nos dois povos peninsulares. Abriu-se, porém, uma excepção, creio que foi uma.

Em certa altura D. Francisco Giner de los Rios aludiu a Salmeron, o velho democrata, antigo presidente da Republica Espanhola e homem que pela sua respeitabilidade moral pôde conciliar a veneração dos seus compatriotas de todos os matizes.

Quero reproduzir com a possivel fidelidade o que então me disse D. Francisco Giner de los Rios. O leitor tem de abstrair das palavras e fixar a sua atenção apenas sobre as ideias. Estas é que eu tenho presentes e estas é que eu procuro reproduzir na minha transcrição.

«A minha intimidade com Salmeron, a profunda amizade que nos une, tem feito crêr a muitos dos meus compatriotas, que eu sou republicano. Os laços que me prendem a Salmeron são de natureza puramente moral e intelectual; procedem de irresistiveis afinidades e de uma concordancia superior em pontos de filosofia politica e social. Nada mais. Não sou um politico militante. Creio na acção da cultura, no sentido mais amplo desta palavra. Sobre a ignorancia, o preconceito e a intolerancia nada pode construir se de estavel. É necessario criar á Espanha uma alma nova. Este é o unico programa viavel porque é o unico que toca o fundo da questão peninsular. Todos os outros problemas se resolverão naturalmente como consequencias necessarias e naturais da solução desta questão maxima. Cultura ou incultura —«that is the question»—; tudo o mais são tentativas prematuras, e consequentemente efemerias.»

Tal foi o pensamento que polarizou toda a actividade espiritual de D. Francisco Giner de los Rios nessa «Institución Libre de Enseñanza», de que ele foi a «alma mater», a força criadora e construtora.

Não tenho á mão elementos para esbo-

çar, sequer, a historia da «Institución Libre» e a figura nobilissima do seu grande propulsor, mas creio que pelo movimento que iniciou, Giner de los Rios foi um verdadeiro precursor da obra de Cecil Reddie, o fundador da «New School» de Abbothsholme. Este movimento radiou de Inglaterra para França, graças á propaganda de Demolins e, para a Alemanha, devido aos esforços tão inteligentes como desinteressados de Lietz, o criador da escola do Harz, cuja organização e espirito se difundiram rapidamente, havendo até já escolas daquele tipo para raparigas.

Quem quiser saber a historia das origens e desenvolvimento das Escolas Liberais de Reddie e Lietz, pode lêr com vantagem o artigo que François Guese publicou, sob o titulo «L'education nouvelle», no Anuario das Escolas, Universidades e Pensionatos Suíços correspondente a 1906-1907.

A seu tempo voltarei á este ponto examinando o que entre nós se tem feito e propondo o que ha á fazer. Por hoje quero apenas fixar mais algumas impressões do meu encontro com o homem eminente que reputo uma das mais nobres glorias da Espanha contemporanea.

Na manhã seguinte, bastante cedo, dirigi-me com Giner de los Rios á Sé. O meu illustre amigo folheou um Baedeker relativo á peninsula, no original alemão e observou-me que em Espanha teria determinado com alguma precisão, a data da construção primitiva, mas que para Portugal lhe parecia necessario fazer uma correcção aditiva de cinquenta anos. Este era o tempo, que no seu entender, os estilos e modalidades architectonicas gastavam no seu percurso de Espanha para Portugal.

Fomos depois á velha igreja de S. Francisco, galgando depois o morro das Taipas, em direcção á Igreja de Cedofeita. Dali descemos para o edificio da Misericordia, a fim de examinar o discutido quadro «Fons Vitae», que o Conde de Raczynski attribuia a Holbein, Robinson a um dos nossos primitivos, Joaquim de Vasconcelos a Metsys, Carl Justi, talvez, a van Orley, Cencencer a um mestre flamengo e Pacully a

Memling. Pouco depois despediamonos, e, para sempre. Ainda em 1901 recebi dele um postal muito afectuoso agradecendo-me a remessa de uma rapida monografia em que se tratava de um problema interessantemente resolvido pela nossa ourivesaria nacional.

O caso interessava-o, pois, nas suas «Artes industriales», que pela mesma epoca me enviava, o eminente professor da Universidade Central de Madrid ocupava-se de algumas das mais celebres custodias da nação vizinha. Mas é o seu perfil de educador que o impõe ao nosso respeito e para as suas experiencias neste campo espero chamar a atenção especial dos leitores na primeira oportunidade.

(*Diario de Noticias*, 10-III-26.)

LIBROS RECIBIDOS

Campuzano y Horma (Fernando).—*Principios generales de derecho inmobiliario y legislación hipotecaria*.—Madrid, Ed. Reus, 1925.—Don. de Editorial Reus.

Quereizaeta (Saulo).—*Economía política y legislación de hacienda*.—Madrid, Ed. Reus, 1925.—Don. de ídem.

Grocio (Hugo).—*Del derecho de la guerra y de la paz. Tomo IV*.—Madrid, Ed. Reus, 1925.—Don. de ídem.

Altamira (Rafael).—*Resultados generales en el estudio de la historia colonial americana. Criterio histórico resultante*.—Don. del autor.

Bello (D. Severino).—*Memoria sobre los servicios del Canal de Isabel II y documentos sobre las cuestiones suscitadas por la Sociedad anónima «Hidráulica Santillana»*.—Madrid, Talleres Voluntad, 1925.—Don. de ídem.

Fernández Navarro (Lucas).—*El meteorito de Olivenza (Badajoz)*.—Madrid, 1925.—Don. de ídem.

Cabrera (Angel).—*Genera Mammalium. Insectivora galeopithecica*.—Madrid, 1925.—Don. de ídem.