

BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

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

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

AÑO LIII.

MADRID, 30 NOVIEMBRE DE 1929.

NUM. 835.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

El problema de la educación, por D. Juan Mantovani, página 321.—La práctica escolar en el V Congreso internacional de escuelas nuevas, por D.ª Elisa L. Velasco, pág. 332.—La Universidad como causa del vigor económico de Norteamérica, por D. Fernando de los Ríos, pág. 335.—Organización actual de la enseñanza en Alemania (continuación), página 337.

ENCICLOPEDIA

La patria de Colón, por el Rvdo. P. Dr. Fritz Streicher, S. J., pág. 346.

INSTITUCIÓN

Libros recibidos, pág. 352.

PEDAGOGÍA

EL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN

Fundamentos, significado y contenido en los tiempos actuales (I)

por Juan Mantovani.

EL MAESTRO Y LA CONCIENCIA PEDAGÓGICA

Cada actividad, profesión, oficio y, si se quiere más ampliamente aún, cada vida se manifiesta por menesteres prácticos y empíricos, y por las reflexiones y meditaciones que ellos determinan. Meditar sobre un oficio, reflexionar en torno de una profesión, pensar alrededor de una activi-

(I) Entre los múltiples y valiosos trabajos de la «Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación», que publica la «Universidad Nacional de La Plata», figuran los «Cuadernos de temas para la escuela primaria». De esta serie han aparecido:

I. *Concepción actual de los problemas de la escuela primaria*, por María de Maeztu, con Advertencia de Ricardo Levene.

dad, es, sencillamente, tener conciencia de la labor. «De racional el título se borre aquel que nunca en sus obras ha pensado», son palabras que Schiller hace decir en *La Canción de la Campana* a los obreros que razonan la grave tarea emprendida.

Ninguna actividad reclama más conciencia que la del maestro. No se la concibe sin un rumbo claro, sin una finalidad definida. No existe una educación al azar. Todo trabajo pedagógico es una tentativa con un sentido orientador, o un ideal que se aspira alcanzar, o valores que se propone realizar...

Se ha vivido casi exclusivamente preocupado del *cómo debemos educar*. Apenas se ha planteado alguna vez el *para qué*

II. *Fundamentos psicológicos y pedagógicos del método Montessori*, por María Montessori.

III. *El contenido pedagógico de la reforma escolar rusa*, por José Rezzano.

IV. *Pestalozzi y su doctrina pedagógica*, por Enrique Mouchet.

V. *La enseñanza de las ciencias naturales en la escuela primaria*, por Angel Cabrera.

VI. *Perfil geográfico*, por Juan José Nágera.

VII. *Labor educativa de la escuela graduada «Joaquín V. González»*, por Vicente Rascio.

VIII. *La nueva educación y la escuela activa*, por Clotilde Guillén de Rezzano.

IX. *La lectura en la escuela primaria*, por Arturo Marasso.

X. *La enseñanza de la física en la escuela primaria*, por Enrique Loedel Palumbo.

XI. *Función del maestro en los sistemas nuevos de educación*, por José Rezzano.

XII. *La enseñanza primaria de la Cosmografía*, por Juan Hartmann.

XIII. *La enseñanza de la Botánica en la escuela primaria*, por Augusto C. Scala.

XIV. *El problema de la educación*, por Juan Mantovani. De este último extractamos el trabajo que va en el texto.

debemos educar; pero acaso nunca se ha tratado de responder a estas dos preguntas fundamentales: *¿se puede educar?* *¿se debe educar?* Estas últimas promueven dos problemas: el de la posibilidad de la educación, o sea, cuánto es posible educar; y el de la legitimidad de la educación, o si es lícito educar. Constituyen las preguntas de las dos esfinges que, según Gustavo Wyneken, guardan la puerta del templo de la filosofía de la educación. «Quien no las haya estudiado — agrega el citado pedagogo alemán contemporáneo — no puede hoy, como educador moderno, tener en el último fondo una conciencia precisa de su actividad: ni una conciencia precisa intelectual, ni una conciencia precisa práctica» (1).

LA EDUCACIÓN COMO PROBLEMA

Hablar de educación no es, por cierto, estudiar un hecho, sino plantear un problema, «el mayor y más difícil problema que puede ser planteado a los hombres», como sostuvo Kant. A menudo es entendida como un hecho. Se la expresa con términos de solución definitiva. Pero la educación, por su esencia y por su apariencia, es siempre una tentativa y una posibilidad. Un problema que reclama respuestas.

La falta de respuestas definitivas no constituye fracaso. Tal es la condición fundamental de algunos problemas. Ellos mantienen los términos en pie y llegan a soluciones que no son ni definitivas ni universales. En otros, los términos cambian de acuerdo a las variaciones del espacio y del tiempo. Cada región del planeta y cada época de la historia formulan sus preguntas y desarrollan sus respuestas en torno de Dios, el mundo, la vida y el hombre. Ellas son los problemas máximos que inquietan la mente humana. Pero, a su vez, estos problemas contienen otros de extraordinaria importancia y significación. En torno del hombre surgen interrogantes diversos, creadores de múltiples proble-

mas: gnoseológico, ético, estético, educativo, etc. La educación constituye uno de esos problemas sobre el hombre, acaso el de más trascendencia, porque alude a su total formación vital y espiritual. No obstante, durante mucho tiempo se la entendió como un hecho sometido a leyes y principios invariables y obediente a soluciones dadas. Sobre premisas básicas, cuya validez era dogmáticamente admitida, se construía la doctrina pedagógica de acuerdo con la cual la educación era impartida. Faltó el sentido problemático, es decir, la actitud mental capaz de plantear frente a un hecho una cuestión de derecho. Pero a esa concepción rígida se opone una concepción dinámica y crítica que considera la educación, no como un hecho determinado por factores forzosos y necesarios, sino un acontecer sometido a contingencias vitales y espirituales...

Herbart y Pestalozzi fueron contemporáneos. Sin embargo, representan sistemas pedagógicos opuestos, porque tuvieron distintos conceptos del hombre. Para el primero, el hombre, al nacer, carece de contenido espiritual. Sobre la teoría de la «tabla rasa» construye su doctrina educativa. La educación es un proceso que va de afuera hacia adentro. Todo debe proceder del mundo exterior. La personalidad se va formando por la sucesión de representaciones que reflejan en el mundo interior los fenómenos objetivos. El espíritu no es más que un registro pasivo de las manifestaciones de la realidad circundante. La psicología puramente intelectualista que profesó le hizo considerar la instrucción como el único fundamento de la educación completa, no sólo de la intelectual, sino también de la moral que forma la voluntad. El intelecto es el eje de la personalidad y la medula de la educación para Herbart. «La instrucción formará — dice — el círculo del pensamiento, y la educación, el carácter. El último no es nada sin el primero. Aquí está contenida la suma entera de mi pedagogía» (1). Nuestra educación

(1) *Las antinomias de la pedagogía*, por Gustavo Wyneken. *Revista de Pedagogía*, número 27. Madrid, marzo de 1924.

(1) J. F. Herbart, *Pedagogía general*. Ed. «La Lectura». Madrid.

tradicional, la que aun se imparte corrientemente, se inspira, mucho más que en otra, en la orientación herbartiana.

Para Pestalozzi, inversamente, el hombre, al nacer, trae un cúmulo de gérmenes y predisposiciones que constituyen la base de su personalidad. «Lo mismo que veo crecer al árbol—dice en su discurso del 12 de enero de 1818—veo crecer al hombre. Desde antes de su nacimiento, el niño ya reúne en sí los gérmenes invisibles de las disposiciones que se desarrollarán en el futuro. Las fuerzas diversas de su ser y de su vida se constituyen, como en el árbol, manteniéndose unidas, aunque distintas, durante todo el curso de su existencia.» El desarrollo que seguirán esos gérmenes está regido por la naturaleza. Sobre este fundamento, la teoría de la educación no puede ser otra que aquella que se expresa por un autodesenvolvimiento, una expansión de dentro hacia fuera, una floración de gérmenes, y concordante con ella, un régimen pedagógico que adopte la libertad como norma regulativa de las naturales actividades infantiles; una libertad que someta enteramente al niño a la naturaleza de las cosas y a las alternativas de la vida, y no a la voluntad o al capricho de los hombres.

Los dos casos referidos ponen en evidencia el carácter problemático de la educación. Aun la propia palabra educación ofrece en su doble etimología una antinomia, un juego de acepciones opuestas, que ha traído conceptos contrarios, una lucha de doctrinas y prácticas, es decir, plantea un dilema, un problema. *Educación* deriva del verbo latino *educare*, que significa criar, alimentar. Este verbo, a su vez, procede de otro antiguo *exducere*, compuesto de la proposición *ex*, que expresa hacia fuera, y del verbo *ducere*, que equivale a conducir o llevar.

La primera acepción envuelve la idea de nutrir, de un proceso que marcha de fuera hacia adentro. La segunda encierra la idea opuesta, sacar de dentro afuera, exteriorizar. O la educación es un simple proceso de incorporación de elementos que han de construir el mundo espiritual, o, contraria-

mente, educar es un proceso de estímulo al desarrollo de la personalidad preexistente, o es un acrecentamiento o un crecimiento, o responde al herbartismo o al pestalozzianismo, según el ejemplo citado.

PEDAGOGÍA EMPÍRICA Y PEDAGOGÍA FILOSÓFICA

Claro está que la concepción del ser humano no es arbitraria. Deriva de las ideas filosóficas dominantes. La educación, entonces, debe ser un producto de la visión del mundo y de la vida de cada época. Esa visión constituye el objeto de la filosofía. En consecuencia, el problema de la educación, que es el problema de la formación del hombre, tiene fundamentos filosóficos; y la pedagogía, que es la disciplina que se ocupa de este problema, no es una rigurosa ciencia de leyes, sino un conjunto de respuestas prácticas a interrogantes de contenido esencialmente filosófico.

Tal vez por esas razones vienen resultando infructuosos los repetidos intentos realizados para alcanzar la constitución de una ciencia pedagógica independiente con objeto específicamente propio.

Se entiende, ordinariamente, que el problema de la educación enlaza dos factores concurrentes: el ser que se educa y el ideal educativo que se persigue, o—usando expresiones más filosóficas—el *ser* y el *deber ser* para unos, o bien para otros, lo *real* y el *ideal*. Distintas tesis gnoseológicas se empeñan en explicar la estructura del saber pedagógico. Y esta estructura radica precisamente en la convergencia o divergencia de los dos términos del problema.

Unas tesis reducen el campo de la investigación pedagógica al elemento real. Gira en torno del sujeto que se educa. Extraen conclusiones de tipos biológicos y psicológicos. Sobre ellas organizan una serie de medios empíricos, sin vistas a los fines de la educación. Sobreviene el culto metodológico. Tales han sido los intentos de una pedagogía rígidamente científica sostenida por representantes del positivismo. Descuidaron el ideal de la educación.

La pedagogía se convirtió en una ciencia del hecho educativo. Y como tuvo alcance práctico, se convirtió en una técnica. Le faltó sentido teleológico. Pudieron formular leyes pedagógicas que, en su esencia, no son sino leyes psicológicas, y así constituyeron la estricta ciencia de la educación o ciencia pedagógica o, simplemente, «la Pedagogía», como la denominó Cellerier. Para lograr esta estructuración suprimieron el término ideal del proceso, es decir, destruyeron la integridad del problema. Resultó así una ciencia arbitraria. Alejaba de sus investigaciones elementos variables que molestaban a la necesidad de constancia que exige la ley científica.

Frente a estos intentos de constitución de una ciencia empírica o positiva del hecho de la educación, se levantan otras tesis de fuerte impregnación filosófica. Sostienen unas, por ejemplo, la de Vidari, la existencia de la pedagogía como ciencia filosófica autónoma, o las de Natorp y Gentile, que quitan esa autonomía para reducirla a pura filosofía.

Estas superan a las primeras, porque abarcan, o pretenden abarcar, la totalidad del problema educativo.

RELACIÓN

ENTRE LOS PROBLEMAS PEDAGÓGICOS Y LOS PROBLEMAS FILOSÓFICOS

Todas estas tesis plantean, de un modo forzoso, las relaciones entre los problemas pedagógicos y los problemas filosóficos. Sin el establecimiento previo de estas relaciones no se puede comprender el significado y el contenido del problema de la educación.

Los principios y las razones ideales que forman la base de una organización del saber pedagógico fueron encontrados en la filosofía por sus más grandes representantes. Esta correlación filosófico-pedagógica no es de reciente data: procede de la antigüedad. Y aunque las corrientes filosóficas han sido en todos los tiempos diferentes y opuestas, la vinculación se ha mantenido determinando correlativas tendencias educadoras. Toda pedagogía traduce una par-

ticular filosofía. Los sofistas pusieron de manifiesto esa relación; aunque ellos, a quienes —según Natorp— les corresponde la gloria de haber elevado la educación, por primera vez en el mundo cultural de occidente, a problema de una investigación propia, se dirigieron a extraer, no tanto la práctica de los postulados filosóficos como las necesidades de la práctica derivada de la filosofía. Platón entendió profundamente esta relación colocando la filosofía y la pedagogía en un mismo plano de unidad, al igual que su maestro Sócrates. Aristóteles, como Platón, incorporó la pedagogía a la teoría del Estado y, en consecuencia, unida a la ética. Pero a estas últimas disciplinas les marcó límites reducidos, comparados con la amplitud platónica. La pedagogía perdía así la profundidad que tuvo en los dos maestros anteriores, pero se mantenía ligada a la filosofía, vínculo que ha subsistido a través de la historia de los sistemas pedagógicos, hasta nuestros días, unas veces acentuado y otras apenas manifiesto. Precisamente, en esa historia se ha notado que los pedagogos que reflejan grandes fallas o menos consistencia en sus ideas son aquellos a quienes falta una seria fundamentación filosófica. Comenio, no obstante ser uno de los más citados del siglo xvii, adolece de errores imputables a su pobreza filosófica. Tenía ligeros contactos con la tradición aristotélica, muy poderosa en su tiempo. Herbart, más adelante, el primero que consigue estructurar científicamente la pedagogía, estrecha fuertemente aquellas relaciones con la filosofía. Su sistema ha predominado, intensa y extensamente, en el siglo xix hasta nuestros días. Pero la decadencia actual de la pedagogía herbartiana, y al mismo tiempo varios intentos contemporáneos para constituir la ciencia pedagógica autónoma, no significan — como Messer afirma — la ruptura, ni siquiera la relajación de las relaciones entre la filosofía y la pedagogía.

«Conviene decir de una manera clara —expresa Ortega y Gasset— que la pedagogía de Herbart, y tras ella todas las pedagogías posteriores, se convierten en una

pura logomaquia, desde el punto en que los pedagogos se hallan exentos de una seria preparación filosófica. Por faltar ésta, suelen los maestros padecer una fatal propensión a suplantar las cosas con palabras, a vivir en un penoso dogmatismo intelectual. Nada es tan necesario al maestro como la independencia del espíritu. Y esto es la filosofía: antes que un sistema de doctrinas cristalizadas, una disciplina de liberación íntima que enseña a sacar triunfante el pensar propio y vivo de todas las ligaduras dogmáticas» (1).

EL ENLACE PEDAGÓGICO FILOSÓFICO EN LAS TESIS POSITIVISTAS

No necesitamos insistir en nuevas formas concretas para demostrar el paralelismo entre filosofía y pedagogía. Aun existe en aquellas teorías que lo niegan. Tal es lo que acontece en la pedagogía rígidamente científica, o la denominada experimental que sostuvo el positivismo. Estas tendencias se proponen crear una pedagogía como ciencia empírica exclusivamente; libre, por un lado, de premisas especulativas, metafísicas y, por otro, de las determinaciones finales no obtenidas por experiencia. Reemplazan estas bases filosóficas con el material empírico-científico procedente de la biología, la psicología y la sociología. Mediante ciertas homogeneidades y generalizaciones de los hechos estudiados, se formulan leyes exactas que sirven de base para producir efectos educativos precisos. Pero la negativa es aparente; más bien muestra la indisolubilidad de aquellas conexiones. Al querer disolver la relación, la pedagogía empírico-científico-positivista, se da como fundamento la metafísica del naturalismo que reduce toda la realidad a naturaleza, a monismo materialista, y cuyo principio central declara que la totalidad de lo real tiene conexiones causales y puede ser investigada por medios científico-naturales.

Pero conviene advertir una vez más que

(1) Ortega y Gasset, José: «Prólogo» de la *Pedagogía General*, de J. F. Herbart. Editorial «La Lectura»

la educación no se sostiene únicamente con los datos de la experiencia. Supone también factores ideales, elementos que trascienden la realidad, que es necesario incorporar en la disciplina pedagógica.

LA RELACIÓN PEDAGÓGICO - FILOSÓFICA EN LOS TIEMPOS ACTUALES

Para comprender los alcances actuales del problema de la educación, es menester investigar la orientación filosófica imperante. Fácilmente se advierte que hoy no hay una filosofía excluyente, sino filosofías. Se considera difícil la tarea de concentración de todas mediante la convergencia de elementos genéricos o comunes. La pedagogía constituye una de las fuerzas más exigentes de esa concentración cultural-filosófica, porque ella sufre extraordinariamente cuando le faltan ideas centrales. En este sentido, sostiene T. Litt que, como una consecuencia necesaria de la total situación espiritual presente, es de urgencia el planteo del problema siguiente, con doble aspecto: establecer la orientación de la filosofía contemporánea y el ideal pedagógico correlativo.

El mismo autor afirma que en toda visión del mundo hay un conjunto de contenidos pedagógicos, implícitos o explícitos, como en todo ideal pedagógico hay una visión del mundo, consciente o inconsciente. Desentrañar el trozo de pedagogía latente que hay en cada filosofía actual y el trozo de filosofía que hay en cada ideal pedagógico es el objeto de la obra de Litt, titulada *La filosofía actual y su influencia sobre el ideal educativo*, donde claramente se muestra la conexión existente entre los problemas pedagógicos y los filosóficos.

Pero esta conexión no significa que todo filósofo crea un sistema pedagógico. Aconteció este caso en Herbart, que «ha parecido a muchos — como dice Luzuriaga — el más pedagogo de los filósofos y el más filósofo de los pedagogos»; más cercano a nosotros, en Natorp, para quien «pedagogía general es sólo filosofía concreta», y, en nuestros días, Gentile, que ha intentado una rigurosa reducción de la pedagogía

a la filosofía. Pero las más de las veces no son los propios filósofos quienes exponen la teoría pedagógica surgida de sus ideas. Suelen ser sus discípulos y partidarios los que realizan la construcción y luego la propagan. Rudolf Lehmann, profesor de filosofía y pedagogía de la Universidad de Breslau—fallecido en 1927—, en un trabajo brevísimo (1) explica cómo la filosofía de Eucken, que ha vivificado en los momentos actuales la concepción de los clásicos alemanes, reviste, sin expresarlo concretamente, carácter educativo. Inspira ideas y direcciones del pensamiento pedagógico alemán de nuestros días, sin que Eucken haya intentado dar una configuración sistemática al elemento educativo. Cita, dentro de esta tendencia euckeniana, ensayos pedagógicos de O. Kastner, G. Budde, Kurt Kussler. Todos consideran, como fundamento de la verdadera orientación, la adopción del fin educativo, representado por el ideal de la personalidad del clasicismo alemán, o el de la elevación del hombre, del mero estado natural, hasta la plena vida espiritual, según Eucken.

Clarísimo caso de filosofía latente en la pedagogía es el de Pestalozzi. Ya en su época fué valorado, por un filósofo de la talla de Fichte, como un realizador del idealismo kantiano en el campo educativo. Y, más recientemente, en contra de las elementales interpretaciones positivistas, que estimaban su nombre como un «rótulo de expedientes didácticos especiales», y que redujeron su pedagogía «a una absurda pretensión de predeterminar en abstracto, y de una vez por todas, los medios para la formación humana» (2), se ha levantado la voz de Natorp para señalar su orientación idealista. Recordemos algunas palabras del filósofo de Marburgo: «Con perfecto derecho fué estimada la pedagogía de Pestalozzi por sus contemporáneos como paralela a la filosofía de Kant. Como ésta, respira el espíritu del verdadero idea-

lismo, del idealismo metódico. Pestalozzi no estuvo en condiciones, ni por naturaleza ni por educación, de desarrollar completa y distintamente la filosofía que se halla como envuelta en su pedagogía. Por esto no quedó resuelto en él el problema de una construcción rigurosamente científica de su teoría de la educación.» Precisamente, ha sido este representante de la filosofía neokantiana quien ha iniciado, en el siglo que corre, el pestalozzianismo, y, a la vez, una dura reacción, a veces injusta, contra el herbartismo. Pero no fué Pestalozzi fiel kantiano. Como pocos encarnó en sus escritos y en sus realizaciones pedagógicas, lo mismo que en su consagración apostólica a la educación popular, los ideales filosóficos y culturales de su época compleja y turbulenta. El idealismo postkantiano, el neohumanismo y romanticismo que llenan el final del siglo XVIII y la primera parte del XIX encuentran un eco en su obra educativa, que contiene, no obstante, un hondo acento personal y lleva impreso un sello de nítida originalidad.

EL CONCEPTO DEL HOMBRE Y EL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN

Es incuestionable esa correlación. Quien se proponga meditar o realizar los problemas de la educación debe aspirar a una concepción del mundo y de la vida. Así, las soluciones se apoyarán sobre un plano filosófico formado por convicciones fundamentales, previas a todo pensamiento y cometido pedagógico. De las doctrinas filosóficas surge la doctrina del hombre, lo que él es y lo que él puede ser, que será preliminar a toda teoría sobre la formación del hombre.

En torno de éste se ha pensado de modo muy diverso con el andar del tiempo. Diversas son también las concepciones actuales. Nuestra época asiste a una dramática lucha entre el hombre técnico y el hombre espiritual. Es la oposición contemporánea entre la concepción mecánica de la vida y otras visiones que intentan ampliar y completar aquélla.

PREDOMINIO POSITIVISTA

La primera fué propia del positivismo. El hombre se somete al progreso mecáni-

(1) *La significación de la filosofía de Eucken para la educación. Revista de Pedagogía* número 66. Madrid, junio de 1927.

(2) *Il nostro Pestalozzi*, por G. Lombardo Radice, 1927.

co y sacrifica los valores espirituales de la personalidad. La técnica fué la norma formativa del hombre occidental de fines del siglo XIX. Realizó un tipo incompleto. Sólo cultivó un aspecto del conjunto humano: la capacidad de dominio y transformación del mundo, es decir, la aptitud pragmática. Ha preferido la conquista de elementos materiales al desarrollo de otros valores de la vida. Se manifiesta una creciente pérdida de contenidos espirituales humanos. El hombre técnico es un hombre desintegrado...

Quien fué en otras épocas dominador de las cosas es dominado por ellas en ésta. La división del trabajo en la ciencia, como en otras labores intelectuales y manuales, sustituye al hombre de ideas, iniciativas y creación, por la estrechez especialista y el esfuerzo autómatas característico del hombre mecanicista. La actividad, en casi todos los campos, ha perdido la emoción. El ser humano, sumido en tareas exclusivamente prácticas con miras hacia rendimientos económicos, carece de tiempo, ambiente y disposición para recogerse en la meditación teórica o en la reflexión filosófica, que hacen comprender con más claridad y justificar con más fundamento los medios y finalidades de la acción.

La vida ha trasladado su centro de gravedad al mundo de las cosas. Ellas ejercen la primacía. Max Scheler dice al respecto: «No hay ningún punto en que los inteligentes y bien intencionados de nuestro tiempo estén más unánimes que en éste: el desarrollo de la civilización moderna, las cosas del hombre, la máquina de la vida, la naturaleza que el hombre quiso dominar e intentó reducir a mecanismo, se han hecho dueñas y señoras del hombre; que las «cosas se han hecho cada vez más listas y vigorosas, cada vez más bellas y grandiosas y, en cambio, el hombre, que las creó, se ha hecho cada vez más pequeño e insignificante, cada vez más rueda de su propia máquina» (1).

Sin duda, ese tan decantado «progreso» de la civilización de occidente ha benefi-

ciado la vida social con grandes y cómodos aportes materiales, pero no ha colaborado en la formación espiritual de los hombres, sino, a la inversa, le ha sustraído los mejores valores, las fuerzas creadoras, que le dan su legítima superioridad sobre las otras especies; de tal suerte, que no sufren error los que consideran esta etapa materialista como un paso gigantesco hacia la deshumanización. Así lo entendió Rabindranath Tagore, al decir en una conferencia pronunciada en 1916, en Tokio, que la civilización occidental es una «civilización científica, no humana» (1). También expresa iguales conceptos Eucken en trozos admirables: «en todo esto se manifiesta una pronunciada decadencia de nuestra existencia interna, casi diríamos un empobrecimiento interior de la vida; y esto, en medio de los asombrosos progresos realizados en su periferia, en medio de un increíble virtuosismo en el dominio de la técnica, en medio de una desbordante riqueza de éxitos exteriores» (2)...

Pero mayor aún ha sido esa desintegración. No sólo se mutilaron grandes zonas de su espíritu, hasta reducirlo a pura ideación, sino también fué sacrificada la zona vital en el todo humano. Se separó lo espiritual de lo vital, y lo espiritual se simplificó en lo estrictamente intelectual. Se redujo el hombre a una mínima expresión humana.

La educación fué un eco de esta concepción, y la pedagogía, una resonancia de ese crudo realismo. Aquella careció de finalidades espirituales, trataba de satisfacer, exclusivamente, las exigencias materiales del presente. No se inspiraba en principios morales de hondo contenido. Ni ideales éticos ni estéticos han orientado la educación de los últimos tiempos. Sí, en cambio, otros, practicistas y utilitarios que aún sobreviven. Así, se entiende que la educación no sea más que una preparación para servir los intereses sociales, o capacitar al niño para la vida civilizada. Pre-

(1) Citado por C. Astrada, *La deshumanización de Occidente*. Revista *Sagitario*, La Plata, número 2, julio-agosto, 1925.

(2) R. Eucken: *Las grandes corrientes del pensamiento contemporáneo*. Edición Jorro, Madrid.

(1) Max Scheler: *El resentimiento en la moral*. Edición *Revista de Occidente*, Madrid, 1927.

parar para esa vida significa doctar a éste de conocimientos y destrezas para futuras aplicaciones. El fin de la educación es, simplemente, preparar al niño o al joven en vista del papel futuro que ha de desempeñar en el mundo social. Nada preocupan las posibilidades latentes de cada ser. Por esto, la escuela tradicional consideró la cultura de la imitación, no el estímulo de los poderes creadores, como el objetivo principal de la obra educativa.

La pedagogía fué una acumulación de medios. Una disciplina instrumental. Trajo el imperialismo del método y el reinado del maestro, pero del maestro autómatas, mero aplicador de preceptos didácticos. Correlativamente, sobrevino el olvido del niño viviente, real, concreto, individual; y una exaltación—propia de la obsesión científica—del niño abstracto, esquemático y estadístico que permitía formular leyes psicológicas, básicas para la construcción de la ciencia metodológica.

LA REACCIÓN ANTIPOSITIVISTA

El positivismo subsiste intensamente en las actividades prácticas, pero no en la cultura actual. En el orden filosófico fué vencido. En las postrimerías del siglo pasado se declaró una fuerte reacción contra él. El mundo de la experiencia fué abandonado por varias generaciones, que se entregaron a actuar con puras formas, estructuras y categorías mentales. Meditaron el pensar, no el ser. Precisamente, en momentos de apogeo positivista, se levanta en Europa una poderosa corriente idealista para defender la filosofía auténtica y su orientación especulativa.

En esta reacción cobran importancia, por una parte, la escuela neokantiana de Marburgo, con representantes de extraordinaria autoridad y significación como Cohen y Natorp. El problema central de esta filosofía es la *idea* en el sentido kantiano, cuya esencia consiste en no llegar nunca al reino empírico, que fué el tema del positivismo. Por otra parte, la tendencia culturalista de Windelband y Rickert, en Alemania, quienes oponen al mundo de la na-

turalidad, de los hechos y las cosas, esencialmente mecánico y causal, el mundo de la cultura, de los valores, de las personas y de la historia, libre y espiritual. Estos dos filósofos de la escuela de Baden sostienen, como los de Marburgo, el idealismo en los problemas del conocimiento. Pero, como son neokantianos, rechazan la posibilidad de la metafísica, considerando tema fundamental de la filosofía, reflexiones sobre la cultura. Esta es un mundo integrado por otros mundos particulares: ciencia, arte, religión, derecho, moralidad. Ellas no son sino creación del espíritu.

En Italia, desde comienzos del siglo, han adquirido renombre Croce y Gentile, sostenedores del idealismo absoluto. Todo lo real es espíritu. Encarnan un monismo falaz; niegan la naturaleza y cierran los ojos a un sector importante de la realidad.

Estas doctrinas representan una concepción puramente espiritual del hombre, sin vínculos con la esfera vital. Dentro de ellas, el problema de la educación es el problema del desenvolvimiento espiritual. En unos, como Natorp, consiste en el desarrollo armónico del ser anímico del hombre en todas sus direcciones esenciales: ética, estética y lógica. En otros, como Gentile, la educación es autoeducación, es decir, autodesarrollo del espíritu libre y autónomo.

En la práctica, estas tendencias espiritualistas no han influido mucho aún. Y en el campo de las ideas ya van quedando hacia atrás, para dar paso a otras que conciben el ser humano en toda la plenitud de su unidad vital-espiritual. Precisamente, sobre esta influencia culturalista e idealista, acaba de pronunciar Ortega y Gasset: «Con el idealismo que es el régimen vigente de la cultura moderna, al dejar en suspenso la realidad externa para quedarnos, como realidad más firme, con la interior, la filosofía se eleva a un nivel del que ya no puede descender. El realismo antiguo es la ingenuidad filosófica, y a él no volveremos más. Como decían los soldados de Cronwell: «ninguna huella hacia atrás». Nosotros vamos más allá del idealismo,

que ha sido sólo una etapa en el camino, una ciudad en que hemos vivido y ya dejamos, un peldaño».

TENDENCIAS CONTEMPORÁNEAS

«El yo se queja de su soledad—agrega Ortega y Gasset—, quisiera hallar cosas distintas de él, otros yo con quienes conversar; el tú y el él, porque nada de esto tenía el yo idealista. El idealismo había llegado a poner en peligro la vida misma, a aflojar los resortes del vivir, a convencerlos, en serio, de que todo cuanto nos rodea es sólo imagen nuestra. Urge, pues, sacar al yo de su ensimismamiento, intentar su evasión fuera de sí mismo.»

El acercamiento entre los valores espirituales y los valores vitales es, quizá, el hecho filosófico más destacado de esta época. Un encuentro entre la racionalidad y la irracionalidad quiere darnos una nueva imagen del hombre que supere a la puramente racional del idealismo, o a la puramente mecánica del positivismo.

Son grandes los esfuerzos que hoy se realizan por estudiar a fondo el hombre. Vuelve él a ser tema de honda preocupación en la filosofía contemporánea. Una de las grandes corrientes filosóficas actuales, que se inicia con Dilthey, y tiene representantes como Bergson, Simmel, Spengler, Ortega y Gasset, revela exclusiva preferencia por el estudio de la realidad histórica y humana. Se apartan de los principios lógicos y de las formulaciones matemáticas, para centrar su investigación en torno de la existencia humana. La filosofía asume orientación antropológica.

Se ha empezado por una seria revisión de la psicología clásica. Los psicólogos pasados, por influjos del naturalismo, hicieron una física del alma mediante el estudio de elementos abstractos y simples, verdaderos átomos psíquicos, enlazados entre sí por la ley de asociación, del mismo modo que los átomos corpóreos están regidos por la ley de la gravitación. Este atomismo asociacionista intentaba conocer la vida espiritual, no en su misma realidad, sino mediante análisis y síntesis artificia-

les, y así creó una psicología explicativa orientada según los métodos de las ciencias naturales. Opuestamente a ella, ha surgido la psicología analítico-descriptiva orientada metódicamente en las ciencias espirituales, que trata de describir y comprender complejos concretos, estructuras reales, «unidades de vivencia y de sentido que están contenidos en la vida misma de los hombres» sin ser producidos artificialmente.

Se advierte así una plena crisis en la psicología de nuestros días, un dualismo marcado. Por un lado, la *psicología científico natural*, declarada insuficiente en sus investigaciones y, por otro, la *psicología científico-espiritual* en vertiginosa formación con representantes de alta autoridad, como Spranger; y además, otras tendencias, la estructural, biológica, de los valores, interpretativa y personalista, con investigaciones muy valiosas, resultados reveladores, y una bibliografía ya abundante, cuyo resumen esquemático el lector podrá consultar en un reciente trabajo de Kiessling (1).

Estas nuevas corrientes abren perspectivas dilatadas en el mundo pedagógico. Se empieza a reaccionar contra el intelectualismo educativo tradicional y contra su pedagogía también atomística, dirigida al cultivo de aptitudes o elementos de la vida intelectual. Contra ella ha surgido el concepto de una educación orientada hacia la totalidad del ser humano, sin separaciones ni mutilaciones.

Precisamente, para llegar a obtener una imagen total del hombre, se realizan trabajos muy recomendados en estos momentos. Se intenta estructurar una disciplina que aspire a darnos una visión integral de aquél. Tal es la *antropología filosófica*, considerada como introducción a las demás disciplinas que estudian al hombre. No es una disciplina más en torno de éste, sino «una ciencia fundamental de la *esencia* y de la *estructura esencial* del hombre; de su relación con los reinos de la naturaleza

(1) Arthur Kiessling, *Tendencias actuales de la psicología pedagógica*. Revista de Pedagogía, número 88, Madrid, abril de 1929.

(inorgánico, vegetal, animal), y con el fundamento de todas las cosas; de su origen metafísico y de su comienzo físico, psíquico y espiritual en el mundo; de las fuerzas y poderes que mueven al hombre y que el hombre mueve; de las direcciones y leyes fundamentales de su evolución biológica, psíquica, histórico espiritual y social, y tanto de sus posibilidades esenciales como de sus realidades. En dicha ciencia hállanse contenidos el problema psicológico del cuerpo y el alma, así como el problema noéticovital. Esta antropología sería la única que podría establecer un fundamento último, de índole filosófica, y señalar, al mismo tiempo, objetivos ciertos de la investigación a todas las ciencias que se ocupan del objeto «hombre»: ciencias naturales y médicas; ciencias prehistóricas, etnológicas, históricas y sociales; psicología normal, psicología de la evolución; caracterología (1). Sin duda alguna, una teoría pedagógica no podrá construirse sin acudir primeramente a sus referencias, a sus premisas filosóficas.

Estos estudios han permitido avanzar nuevas afirmaciones sobre el fondo de la intimidad humana. Realizan una «tectónica de la personalidad».

Sin detenernos en el examen de esta novísima disciplina, diremos que los estudios ya efectuados permiten descubrir una topografía especial en la interioridad del hombre. Ortega y Gasset distingue tres orbes o clases de fenómenos psíquicos que, indisolublemente unidos, integran la personalidad. Llama *vitalidad* al estrato inferior de la psique, en que ella se une al cuerpo. Es el «intracuerpo» o «alma corporal». Pertenecen a esta zona las sensaciones orgánicas de placer y dolor, los instintos somáticos, la sensibilidad para los ritmos, las imágenes sensoriales. Sobre ella se apoya el estrato siguiente, que denomina *alma*, cuyos fenómenos son sentimientos, emociones, deseos, inclinaciones, fantasía, etc. Le sigue el *espíritu*, el estrato luminoso, de plena claridad, la región

(1) Max Scheler, *La idea del hombre y la historia*. *Revista de Occidente*, número 41, noviembre de 1926.

dónde residen los actos de que somos autores: el intelecto y la voluntad (1).

La relación del cuerpo con el alma tiene respuesta en la ciencia y filosofía actuales. Se afirma la convergencia. Forman una indestructible unidad. La *vida* es una, tanto en su ser interno como en su ser externo. Dos términos, según Scheler, integran el hombre: vida y espíritu, enlazados en una armoniosa síntesis. El hombre es todo *él* cuando no ha quedado aspecto de su ser relegado o suprimido. Este ideal del hombre para el citado filósofo es el *hombre plenario*, el *todo-hombre*, aquel que contiene en sí todas las posibilidades del hombre (2).

La tesis de Scheler considera al hombre un «microcosmo», donde se dan cita todas las esencias del mundo. No es él parte del mundo; el mundo existe en él. Muchas son sus posibilidades de desenvolvimiento. Predica por eso el ideal de integración del hombre, opuesto a las concepciones estrechas y parciales que caracterizan las ideas del «animal racional» de los clásicos, la de «homo faber» de los positivistas, la del hombre «dionisiaco» de Klages, la del «homo sapiens» de Linneo, la del «superhombre» de Nietzsche, la del «hombre poder» de Maquiavelo, la del «homo economicus» de Marx, la del hombre «libido» de Freud, y otras que reducen el contenido y el fondo humano, considerándolos a través de imágenes de las cosas. En cambio, el hombre es una dirección sin límites. «Así, pues, ¡plaza al hombre y a su movimiento esencialmente infinito! ¡No quede fijado en un *ejemplo*, en una forma, sea de la historia natural o de la historia universal (3).»

SIGNIFICADO Y CONTENIDO DE LA EDUCACIÓN ACTUAL

Esta amplitud del concepto «hombre», sostenida por muchos pensadores contem-

(1) Véase: José Ortega y Gasset, *El Espectador*, tomo V. Ensayo titulado: *Vitalidad, alma, espíritu*.

(2) Véase: Max Scheler, *El porvenir del hombre*. *Revista de Occidente*, número 50, agosto de 1927.

(3) Max Scheler, *Op. cit.*

poráneos, al punto que constituye una de las características filosóficas de esta época, impone nuevas maneras de estimar y realizar la cultura y la educación. El mismo filósofo, en un trabajo especial (1), afirma la necesidad de integrar todas las direcciones parciales del saber, para aumentar y elevar la «persona espiritual en el hombre». Contra el saber unilateralmente práctico, que caracterizó la cultura de occidente en el último siglo, establece tres formas o categorías concurrentes: el saber culto, el saber de salvación y el saber pragmático o de dominio. «Cultura—dice—es humanización, es el proceso que nos hace hombres visto desde la naturaleza infrahumana...» (2).

Huelga afirmar que todo este movimiento, orientado hacia la integración del hombre, repercute sobre la doctrina educativa de nuestro tiempo. No se piensa sólo en la formación estrictamente espiritual, en las puras ideaciones que distingue la educación tradicional. Pedagógicamente, se percibe el influjo de la nueva imagen vitalizada. Existe una intensa corriente de vitalismo que da nuevo contenido al problema de la educación. Se oye proclamar, en todas partes, la necesidad de acercar la vida a la escuela y vitalizar la cultura. Incorporar los elementos espontáneos de la vida, que la cultura racionalizada había suprimido. Hechos muy notorios en nuestro tiempo comprueban este cambio en el campo de las ideas y prácticas pedagógicas. Sobre sale una fuerte oposición al predominio intelectualista.

Para reconocerlo basta citar sin mayor comentario, porque así lo impone la brevedad de este trabajo, el derecho que ha adquirido el cuerpo a ser tratado con igual consideración que el orden espiritual, la importancia que empieza a darse a la vida inconsciente e instintiva, la incorporación de los principios del juego y deporte en la educación, y, especialmente, el reconocimiento de un valor propio a la infancia, y

sus capacidades intrínsecas para la determinación de su mundo, distinto de los mundos de otras edades.

La educación, frente a estos hechos, toma otro significado que el de mero proceso de formación e información del intelecto. Es superación de toda exclusividad intelectualista. Se tiende, no a un aspecto, sino a la universalidad de aspectos en el hombre. Debe constituir estímulo para todas las posibilidades. La escuela no puede ser parcialmente concebida, como instrumento preparatorio para un destino especial. No puede servir solamente a una fracción del hombre. Por encima de todo fin limitado, debe realizar un ideal universal: el desenvolvimiento de la plenitud humana, la conquista de un magnífico equilibrio entre espíritu e instinto, idea y sentimiento, disciplina y libertad, capacidad contemplativa y capacidad de acción.

Sobran hoy ideales parciales y próximos que hacen del ser que se educa, arbitrariamente, un «producto de una teoría política, religiosa, social o moral», pero falta un fin general que domine todo el vasto campo pedagógico, y que afirme la educación del hombre como totalidad.

Si el ideal de la cultura naciente de nuestra época es la realización del «hombre plenario», la educación nueva no puede adoptar sino el mismo ideal. Bastaría apartarse de él para quebrar la vinculación indisoluble que debe reinar entre los problemas generales de la cultura y el problema de la educación. Este ideal establece nuevos fundamentos, nuevo significado y nuevo contenido a la educación de nuestro tiempo. Si se realiza—y en este sentido deben señalarse algunos ensayos, no todos, en el vasto movimiento de la nueva educación—, no prolongaremos los empeños en favor de una educación «para algo», para un arte, profesión, oficio o especialidad, sino de una educación que, abarcando el todo, no relega ningún aspecto parcial del hombre. Para lograrlo, no podemos entender ya el proceso educativo como una intervención desde fuera, como actuación heterónoma sobre el ser que se educa, sino como una liberación de todas sus poten-

(1) Véase: Max Scheller, *El Saber y la Cultura*, edición *Revista de Occidente*, Madrid, 1926.

(2) *Op. cit.*

cias vitales y espirituales. Se sostiene, para esto, una nueva pedagogía que concilie, armoniosamente, el papel autónomo del educando con la función espiritual del educador. Y esta pedagogía, antes que disciplina formativa del maestro, será un cúmulo de problemas destinados a aclarar la comprensión de los seres que se educan. Sólo así habrá educación en su intrínseco significado, mediante el desenvolvimiento de elementos personales. Educar de otro modo, mediante formas y fórmulas impuestas, es mecanizar el cuerpo y el espíritu, destruir la vida. Es educación que se desvanece o que se niega a sí misma, porque suprime elementos originarios para sustituirlos, por incorporaciones extrañas, incompatibles a veces, con la verdadera esencia de la personalidad.

LA PRÁCTICA ESCOLAR EN EL V CONGRESO INTERNACIONAL DE ESCUELAS NUEVAS

por Elisa L. Velasco,

Maestra del Grupo Escolar Cervantes.

«La nueva Psicología y los programas escolares» fueron los temas tratados en el V Congreso Internacional de la Nueva Educación, celebrado en Helsingor (Dinamarca) durante 15 días del pasado mes de agosto, temas puramente teóricos, ya que la práctica no podía presentarse sin la escuela.

La escuela, sin embargo, no estaba lejos: el ambiente escolar nos envolvía. Cada congresista maestro, y lo eran en su mayor número, representaba allí una concepción educativa, y además, una práctica realizándose.

En Helsingor, como en los anteriores Congresos, los reunidos, del campo de la Psicología y de la Pedagogía, eran hombres prácticos. Aportaban individualmente una experiencia y una inquietud: «Esto hacemos. ¿Cabe mejorarlo?»

Durante 15 días, las bases filosóficas y sociológicas educativas, los aspectos doctrinales del derecho familiar a intervenir

en educación, las conclusiones psicológicas más o menos de laboratorio, los problemas del psicoanálisis infantil, la formación profesional del maestro y la metodología de la nueva educación se expusieron en cursos especiales, conferencias y lecturas.

Faltaba acaso la demostración práctica, el trabajo realizándose, el hacer escolar, comprobación única de la eficiencia teórica.

La imposibilidad de trasladar al Congreso la escuela, es decir, las diversas escuelas que cada congresista sentía, y de representar las múltiples experiencias y ensayos de escuelas nuevas, con sus técnicas realizándose, ha cristalizado, a partir del primer Congreso, en un deseo, cada vez mayor, de *mostrar*, ya que no la escuela misma, el producto real, aunque estático, de la actividad infantil (trabajos escolares) y *reflejar* lo más directamente posible la vida del niño en toda su intimidad (proyecciones y películas).

Comparando el Congreso de Heidelberg de 1925 con el de Helsingor del presente año, observamos un mayor afán de exponer el trabajo del niño y de proyectar el ambiente escolar.

Exposiciones didácticas y escolares, proyecciones y películas cinematográficas, con algunas visitas a escuelas danesas, fué lo práctico del Congreso.

Si en educación lo que importa para los fines, sobre todo en la edad escolar, es el *modo* de hacer y no el producto, y si este producto ha podido ser hasta negativo para los indicados fines, según ese modo de hacer, se comprende con cuánta reserva ha de tomarse todo lo que no ofrece clara y precisa su eficacia educativa, y cuán poco valor, o muy relativo, tienen las exposiciones escolares para juzgar de las escuelas que exponen.

Esta posición de duda, reserva o desconfianza ante las exposiciones escolares se aminora, sin embargo, en estos Congresos, de tan desligados intereses materiales, y las justifica, acaso como noble estímulo, el deseo, un poco egoísta, del asentimiento de los técnicos sobre la labor realizada.

Mas prescindiendo del *cómo* se hacen las cosas, que sólo puede estimarse viviendo la escuela en su actividad, no un día, sino muchos, las exposiciones de trabajos escolares del Congreso han tenido un gran valor informativo, y quizá cultural, para los visitantes maestros.

Estímulos, sugerencias, relaciones entre su hacer y el de otros, optimismo, etc., no es difícil encontrar en toda exposición; surgen las ideas, se aclaran los conceptos, se imaginan nuevas formas de proceder, se amplía el campo de las realidades técnicas, y acaso el horizonte de las posibilidades educativas.

Otras veces, el efecto es negativo: cosas que no satisfacen, que salen de nuestro credo pedagógico, que condenamos, etcétera; pero esta posición ante las cosas, ¿no es formativa también?, ¿no vale para el trabajo docente?, ¿acaso no es tan eficaz *tomar* como *rechazar*, saber hacer como saber no hacer?

En ambos casos, con lo aceptable y lo dudoso, va afinando el maestro su trabajo escolar y planteándose nuevos problemas educativos.

Descartando de estas exposiciones las de material escolar, de fines comerciales, aunque muy útil su visita para el maestro, nos quedan las propiamente escolares, que han sido numerosas.

En principio, podríamos hacer una división: exposiciones escolares de Dinamarca, Suecia y Noruega, pueblos tan afines en sus historias como en sus enseñanzas, y escuelas de otros países: *exposiciones internacionales*.

Un gran edificio, la escuela de Marianlyst Alléc, con 34 salas, todas destinadas a exposición, contenía los trabajos de las escuelas públicas escandinavas en sus varios grados.

Otra espléndida construcción, la escuela de Nundegade, albergaba en otras tantas salas, de una parte, demostraciones e instalaciones de material didáctico según los sistemas Dalton, Decroly, Montessori, Winnetka, y de otra, trabajos de escuelas norteamericanas, inglesas, rumanas, búlgaras, letonas, holandesas, polacas, ale-

manas, francesas, austriacas (Viena), belgas, etc., etc.

Las exposiciones escandinavas presentaban algunos trabajos literarios, históricos, geográficos, etc., en cuadernos de clases, mapas y libros de estampas. La profusión eran trabajos manuales y dibujo. La mayor originalidad se acusaba en los de madera y metal, labores populares de aguja, tapicería y aplicaciones de electricidad y mecánica.

Tradicional es en estos países la enseñanza de los trabajos en madera; responde, seguramente, a una imposición natural de la vida. El medio rural, tan amplio y potente allí, pide infinitos utensilios sencillos para sus elaboraciones e industrias caseiras. También el medio ofrece el material apropiado, la madera, con tal abundancia y variedad, que de ella se hacen la vivienda rural y los enseres. La madera es allí el primer elemento de construcción, y de madera, labrada con rusticidad dentro de formas elegantes y decoraciones primitivas, se hace casi la totalidad de los útiles domésticos.

Es tradicional en daneses, suecos y noruegos esta sucesión de utensilios y formas características. Lo hemos observado al visitar alguna granja y pequeña villa en plena vida campesina; en los museos de la vivienda de Oslo y Stokolmo, instalados en pleno bosque, y en el museo nacional de Copenhague. Sólo entonces es fácil entender que, en toda su evolución, los trabajos en madera, que con tanta intensidad se daban en las exposiciones, respondían a formas tradicionales, a necesidades de medio social y a esfuerzo popular que la escuela ha recogido como elemento educativo.

Porque lo característico del trabajo en madera, según pudimos deducir, no estaba en sus fines utilitarios, sino en su valor formativo. Ante los objetos hechos con aplicación inmediata a la vida, podía pensarse en un aprendizaje más o menos directo, en una finalidad práctica, y, sin embargo, la graduación de formas, la progresión creciente en dificultad que los objetos presentaban y la explicación que sobre finalidad, técnica y método oímos de los

maestros daneses hacen pensar que el trabajo había sido medido, *no para* el valor de la cosa en sí, como objeto útil, sino por el esfuerzo vencido, aunque al finalizar aquél, el objeto pudiera aplicarse.

La madera, en su color natural; el sloj no admite barnizado. Esta posición radical frente al color, después de ver los museos antes citados, nos hace fijarla en un respeto a la genuina tradición. Las casas y utensilios de los antiguos escandinavos son de madera lisa, cuando más tallada; las pinturas en muebles y utensilios corresponden al rococó de aquellos países que, teniendo un gran carácter en decoraciones religiosas y aun domésticas policromadas, se soslayaron al renacer del sloj (trabajos populares en madera), porque no encarnaban acaso el estilo ni la expresión típica tradicional de sus sencillas necesidades.

En su mayor parte, estas pequeñas cosas en madera estaban trabajadas con navaja o cuchillo, y sólo en objetos que requerían grandes planos se utilizaba el cepillo, las demás herramientas y el banco de carpintero. Las instalaciones de talleres y material para estos trabajos eran completísimas.

La escuela de Slottvang, en Helsinbor (Suecia), presentaba una extensa colección de dibujos populares aplicados a la tapicería y al trabajo de aguja. Color y motivos decorativos que habíamos encontrado con profusión en los antes dichos museos de la vivienda y, por tanto, del trabajo femenino. Renacía en ellos la tradición popular, y es de notar que este deseo a revivir las formas, motivos y colores de las pasadas centurias, dando un valor actual al arte que se funda en la sencillez del adorno, es paralelo en todos los países.

Letonia presentaba trabajos populares con motivos y colores característicos; Bulgaria y Hungría acentuaban la nota de color en bordados y cueros repujados, y lo mismo Polonia y Finlandia. Sólo Norteamérica ensayaba sus trabajos dentro de un modernismo progresivo, y Francia (Escuela de las Rocas) proseguía la fina modalidad de su arte exquisito.

Entre nosotros está representado ese

movimiento en el esfuerzo que inició y sostiene el Museo Pedagógico Nacional por coleccionar y ofrecer a los maestros el tesoro de nuestras artísticas labores populares y la enseñanza que de ellas se hace en el Instituto Escueia.

Las exposiciones internacionales ofrecían toda serie de trabajos libres: juguetes de todas clases, recortados y tallados en madera; trabajos en papel, cartón; modelado en barro, plastilina y jabón, este último muy original y del más delicado gusto; repujado en cuero, madera y metal; algunas encuadernaciones; fotografías de momentos escolares en plena actividad, y, sobre todo, colecciones extensas y numerosas de dibujos, que en las escuelas de Viena y Berlín señalaban una orientación muy definida y bastante nueva, que tiende a romper con el condicionalismo de la forma en gradación, acusando fuertemente el color, y de la que trataremos en otra ocasión.

Las proyecciones y películas nos hicieron vivir algunos momentos la práctica de la escuela. La eficacia es puramente informativa, y dadas las reservas con que ha de tomarse todo lo hecho para exponer, es decir, para proyectar, queda como valor la visión real de la escuela, de la organización y de las instalaciones escolares.

De América se proyectó un ensayo de escuela Decroly en Chicago, y la escuela nueva de D. Francisco W. Parker, también en Chicago. La escuela de Bedales. Las escuelas de Hamburgo, Odenwaldschule, la más famosa de Alemania. De Suiza, ocho años de educación activa que explicó Ferrière. Películas de la enseñanza, en Suecia, Noruega y Dinamarca. Una escuela nueva en Finlandia. La enseñanza entre los esquimales. La escuela de ensayo en Riga. La educación física en la India (demostración gimnástica) y otras varias de Psicología experimental y cuestiones relacionadas con la escuela y la educación.

En el Congreso de Helsingor, la práctica no se soslaya, antes al contrario, se intenta dar la más amplia información en la medida de lo posible, y ya que no puede traerse la escuela funcionando, se busca

la visión más directa del hecho, las proyecciones y películas; el producto mismo del hacer, trabajos escolares; se visitan tres escuelas en pleno funcionamiento, una graduada en Copenhague, otra graduada rural en Frederigbor y la Escuela Internacional de estudios secundarios a seis kilómetros de Helsingor, y se dan cursos especiales sobre métodos, que, como el Decroly, Winnetka, Dalton y Montessori, explicaron sus autores o personas a ellos consagrados.

La manera de organizar estas escuelas, los fundamentos filosóficos del sistema, las bases biológicas y psicológicas del método y las pedagógicas del material, más la técnica de cada uno, fueron escuchados por muchos maestros.

Pero sobre toda esta información, proyecciones, trabajos y visitas, la mayor eficacia está en la convivencia de estos 15 días en un ambiente de respeto a toda iniciativa pedagógica, de atención a cualquier ensayo educativo hecho con honrada intención de acertar en el cambio de impresiones y conversaciones amistosas con personas entregadas a los problemas que con el niño y la educación se refieren, y la seriedad y optimismo características acentuadas de toda la labor del Congreso, para acometer y realizar el problema del niño en función de su psicología; de la escuela en relación con el niño y su naturaleza activa y de la educación; partiendo de la realidad presente, individualidad psicológica, sin perder de vista la realidad futura social, considerada «comunidad».

LA UNIVERSIDAD COMO CAUSA DEL VIGOR ECONÓMICO DE NORTEAMÉRICA

por el Prof. Fernando de los Ríos.

Los autores del *Report* que venimos comentando sobre las causas de la prosperidad norteamericana han tenido a su alcance—de igual modo que cualquiera empresa bien montada—estadísticas precisas, y como auxiliares, un personal administrativo competente capaz de interpretarlas y

sacar las consecuencias que importan a la vida de la economía. Esto es: la Administración pública y privada basan su conducta en una documentación científica proporcionada por órganos especiales, públicos y particulares, especialmente adscritos a la investigación de los fenómenos que importa conocer. En este caso, el *Report* lo ha redactado el *National Bureau of Economic Research*; pero si se tratase, por ejemplo, de una investigación acerca del petróleo, o relativa a cuestiones sanitarias, o sobre enfermedades de productos agrícolas, hallaríamos igualmente el órgano técnico adecuado, que, gracias a la paciente investigación cotidiana, se encontraba en condiciones de ofrecer el informe que se requiere para orientar las resoluciones.

Mas todo eso no es sino el fruto de una actividad que comienza en la escuela y culmina en la Universidad; por esto, el norteamericano compendia su orgullo en esta afirmación: «Gastamos en enseñanza anualmente más que el resto del mundo que cuenta con estadísticas utilizables.» La cifra es realmente enorme, pues rebasa los 2.500 millones de dólares, o sean, a la par, 130 pesetas por habitante; en tanto nosotros, por ejemplo, gastamos, aproximadamente, siete. ¿Que esto es un fiel reflejo de su riqueza y nuestra modestia? Perdón, lector; pero el ser rico o pobre no es, felizmente, lo que decide a gastar en una u otra forma los medios de que se dispone; más bien depende esto del modo como jerarquizamos nuestros ideales y de la virtualidad creadora que asignamos a lo exterior o a lo interior; así, un distinto punto de vista a ese respecto es causa de que invirtamos nosotros 43 pesetas por habitante en fuerzas armadas, en tanto que los Estados Unidos sólo dedican 25.

El considerar la enseñanza como el gasto reproductivo por excelencia es en Norteamérica, como en Alemania, su maestra, la causa íntima y profunda de su esplendor económico. La Universidad de Cornell tiene un lema que resume la aspiración de todos los centros de cultura superior de aquel país: «Una institución donde cual-

quiera pueda instruirse sobre lo que anhele saber.» Es decir, donde todos puedan hallar modo de completar su formación, gracias a la diversidad de enseñanzas que procuran las Universidades, diversidad insospechada por Europa. La razón de esa multiplicidad de materias a explicar proviene de la doble función que la Universidad se ha asignado: es centro de investigación y es órgano de difusión de aquello que investiga. Lo primero lo realiza con quienes desean ser graduados; lo segundo, con cuantos acuden a su «extensión».

Pero la zona sobre la cual investiga y «gradúa» es enorme; la Universidad extiende su acción de investigación científica sobre la realidad en toda su vastedad: no sólo nuestras Facultades y las tradicionales Escuelas de Ingenieros forman parte de la Universidad, sino mil otras enseñanzas que no se vislumbran en nuestros *curriculum* muertos. Cuando, por ejemplo, organiza el doctorado en administración, «ofrece a sus educandos, a más de lenguas y contabilidad, los estudios sobre métodos de organización y racionalización del trabajo, organización de fábricas, comercio interior y exterior, bancos, seguros, administración y explotación de caminos de hierro, explotación de bosques, Hacienda, servicios filantrópicos, como los de higiene pública e industrial, legislación económica y municipal, criminología, sociología, cuestiones de inmigración y sindicación. Otras veces crea al ingeniero higienista, o al especialista en cuestiones azucareras, o en cereales, o en frutas, o en problemas de irrigación, o en aeronáutica; o bien establece el doctorado en economía doméstica —ahora ha sido anunciada su creación en Chile—, de donde salen quienes aconsejan o dirigen en hoteles, hospitales, centros de enseñanza, etc., el régimen alimenticio de sus clientes.

Y tan dilatada como el área de la Universidad que investiga es la de la Universidad que «extiende» el resultado de la investigación. Mister E. James, presidente de la Universidad de Illinois, daba la fórmula que explica el auge de la «extensión»: «Toda profesión sólo puede ser bien

ejercida a base de una formación científica.» Eso cree el norteamericano, así capitalista como obrero, y por eso, todos se acercan a la Universidad—el pasado año eran cerca de 700.000 los matriculados en los cursos para graduados y de extensión—, a fin de recibir aquella enseñanza que les haga salir del anonimato para convertirlos en hombres cualificados: el oficinista, el mecánico, el agricultor, el óptico, el electricista, el maestro elemental, el músico, el periodista, todos encuentran lo que han menester en los centenares de cursos de «extensión» que se organizan todos los semestres. De esta suerte, la Universidad influye en todas las clases sociales y todas las actividades. Ciencia y vida se entrelazan en ella, repercutiendo las necesidades inmediatas de ésta en las disciplinas cultivadas por aquélla. He aquí por qué las raíces universitarias penetran en los últimos estratos sociales y la razón por la cual es la Universidad el eje de la actividad industrial y económica.

De esa misma contextura y actuación de los órganos superiores de la enseñanza procede también el ambiente de simpatía que los envuelve y el apoyo material que les presta la sociedad. En un año, los donativos recibidos por los centros de cultura han ascendido a 600 millones de dólares, y el capital productivo que de ese modo han formado las 21 Universidades más ricas suma 543 millones. El que se enriquece y triunfa, así como el que redacta su testamento, no olvida la Universidad de que procede, sino que muestra su gratitud hacia ella con un donativo o una manda testamentaria para bibliotecas, laboratorios, residencias, campos de deportes, comedores, becas, etc.; en una palabra, para cuanto puede hacer a la Universidad eficaz y acogedora. Y es la Universidad, por último, a causa de su singular organización, la que hace posible lo que llaman los norteamericanos la «movilización vertical de las capas sociales», pues en sus aulas y talleres levanta al hombre inteligente, pero sin recursos, y lo pone en condiciones de escalar los primeros puestos, ya que el diploma no es lo que decide, sino la efectiva

capacidad para el desempeño de la función. Así le enseñan y le cantan al oído del inmigrante en la escuela y en la calle, así los enardecen para el trabajo y la iniciativa, y así consiguen la ruptura del lazo espiritual que une al inmigrante con su tierra de origen; en ésta quedó la miseria y la rigidez de las clases, y, en cambio, en el horizonte de su trabajo se esboza un mañana tan riente como fecundo sea su esfuerzo.

* * *

La gran reforma en los centros de cultura superior norteamericana tuvo lugar en 1862, y la motivó el despertar de la actividad económica en general. Desde el comienzo, pues, la moderna vida universitaria de los Estados Unidos va unida a su acción industrial y comercial. Fué en 1862 cuando eligió a Alemania como guía y maestra, a Alemania, porque era la única que había orientado su Universidad hacia la investigación. Desde aquella fecha hasta 1900, todo norteamericano que aspiraba a tener un lugar en el mundo de la ciencia iba a formarse en los laboratorios y seminarios alemanes. ¡Cuánta trascendencia ha tenido, y tiene, ese hecho en la vida de los Estados Unidos! ¡Qué honda es la huella prusiana en el mundo civil y aun en la concepción de la vida del norteamericano! El caso de Alemania educadora de los Estados Unidos merece ser meditado por todo pueblo que tienda a ejercer una función de magisterio sobre otro.

Pero los Estados Unidos, partiendo, como los alemanes, de la Universidad centro de investigación, han llegado a otro tipo de Universidad, en que coexisten dos funciones, que la alemana no admite. El tipo norteamericano es fecundo en sugerencias pedagógicas y sociales; pero puede reprochársele que es una Universidad donde vive de modo menguado cuanto cae dentro de las disciplinas desinteresadas. Hay ocasiones en que su puerilidad cultural se revela de un modo notorio; pero los mejores de entre ellos lo saben, y así, Dewey—uno de sus pensadores más eminentes—decía, ante la Asamblea ecuménica

celebrada en Harvard en 1926, que consideraba prueba suficiente de la falta de madurez en la civilización norteamericana su esterilidad para la filosofía. En efecto: el tecnicismo y el éxito han sido hasta ahora sus musas; pero no olvidemos que nos hallamos ante un insólito fenómeno de vitalidad, de muchachez nacional, lleno de posibilidades fecundas... y peligrosas.

(*El Sol*, 14-XI-29.)

ORGANIZACIÓN ACTUAL DE LA ENSEÑANZA EN ALEMANIA (1)

(Continuación.)

Cálculo.

Como resultado de la enseñanza del cálculo, ha de haberse adquirido, al fin de los cursos de la escuela básica, seguridad en las cuatro operaciones fundamentales con números enteros, noción de las medidas, monedas y pesos más usuales y de su escritura, así como conocimiento de los quebrados que se presenten más frecuentemente en la vida diaria. La distribución de la materia puede hacerse, en vez de por las cantidades numéricas, como se hace ordinariamente (1 a 10 ó 1 a 20, 1 a 100, 1 a 1.000, indefinidamente), también por la dificultad de las operaciones a realizar; así que, por ejemplo, se asignen al primer año escolar los cálculos más fáciles dentro de la centena; al segundo, los más difíciles de esta serie, y además, los más fáciles dentro del millar; al tercer año, los más difíciles de esta serie. Hay que tener siempre en vista la unión del cálculo con la enseñanza objetiva y con el círculo vital del niño. Se han de evitar los problemas de cálculo mental con números de más de tres cifras. La introducción en los procedimientos especiales de cálculo por escrito sólo se hará en el cuarto año.

Dibujo.

La enseñanza del dibujo se ha preparado con el dibujo pictórico cultivado en rela-

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

ción con la enseñanza intuitiva del medio natal en los dos primeros años escolares. El dibujo propiamente dicho comienza en el tercer año escolar, y tanto en éste como en el cuarto, es esencialmente dibujo de memoria. La selección de los objetos a representar se realiza con referencia a la vida de la naturaleza, a los juegos, ocupaciones, fiestas en las diferentes estaciones del año, así como a la enseñanza objetiva (medio natal), en tanto que ésta ofrezca temas de valor para el dibujo. En las clases de niñas solas se han de representar también objetos que usen o confeccionen en la enseñanza de las labores. Junto al dibujo de memoria, o en relación con él, se ha de cultivar también el dibujo decorativo.

Canto.

Para la enseñanza del canto se aplicarán las disposiciones del plan de enseñanza de 1914. Junto al desarrollo de las disposiciones vocales y del oído, así como a la satisfacción por el canto popular y la música en general, se ha de despertar la sensibilidad por lo dinámico, lo rítmico, lo melódico y lo armónico en la música. Para esto es necesario que los niños aprendan no sólo a pronunciar y cantar bien, sino que tengan también ocasión para una actividad musical autónoma. Se ofrecerá posibilidad para esto también en las restantes enseñanzas, sobre todo en la del medio natal, en la de la lengua y en la de gimnasia.

[Decreto de 10 de abril de 1920.]

Los niños que no participen en la enseñanza religiosa no deben tampoco ser obligados a aprender los textos de los cantos eclesiásticos en las demás materias (enseñanza del canto).]

Gimnasia.

Juegos, ejercicios libres, ordenados y con aparatos, según las disposiciones oficiales para la enseñanza de la gimnasia en las escuelas de niños y de niñas.

Labores.

La enseñanza comienza en el tercer año escolar con la confección de objetos que estén en relación con el juego de las niñas, y continúa después hasta los trabajos de ganchillo y aguja y sencillos trabajos de costura.

Distribución del tiempo.

La siguiente distribución del tiempo (1) está hecha en vista de las escuelas plenamente graduadas, en las que cada curso forma una clase propia. En escuelas con menor número de clases, tienen que acomodarse a las circunstancias los números de horas. Las cifras entre paréntesis sirven para las clases de niñas.

	I	II	III	IV
Religión.....	—	4	4	4
Medio natal y enseñanza intuitiva correspondiente.....	—	9	10	11 (10)
Idioma alemán.....	—	2	2	2
Escritura.....	—	4	4	4
Cálculo.....	—	—	2 (1)	2
Dibujo.....	—	1	2 (1)	2
Canto.....	—	2	2 3	3 (2)
Gimnasia.....	—	—	(2) (2)	—
Labores.....	—	—	—	—
TOTALES.....	18	18	26	28

(1) Modificado por el decreto de 18 enero 1925. En el primer año se destinan tres horas a la enseñanza religiosa. La enseñanza intuitiva religiosa se ha de dar en las horas asignadas a la enseñanza religiosa. Los números entre paréntesis se aplican a las niñas.

V

Direcciones para el ingreso en las escuelas medias y secundarias.*(Decreto de 12 de marzo de 1924.)*

La implantación de la escuela básica exige una transformación de las disposiciones relativas al ingreso de los niños en la primera clase de las escuelas medias y secundarias. La reorganización debe tener en cuenta la idea que está expresada en el artículo 146 de la Constitución del Reich: la enseñanza media y la secundaria se erigen sobre la escuela básica común para todos. No basta, pues, que las escuelas medias y secundarias tomen medidas sobre el ingreso de los niños; la selección debe más bien realizarse en colaboración reglada de la escuela básica con la media o secundaria. En bastantes localidades se han adoptado o intentado ya regulaciones de este género, generalmente sobre la base de un acuerdo voluntario entre los maestros de la escuela básica y los de la que recoge a los niños; en algunas se tienen en cuenta, en las más diversas formas, las ideas fundamentales antes mencionadas. Pero en la mayoría de las localidades, por el contrario, ha faltado hasta ahora la necesaria colaboración. La finalidad de estas «Direcciones» no es una reglamentación esquemática, igual para todos los lugares y expuesta en todos sus pormenores; reglamentación que, por lo demás, fracasaría, teniendo en cuenta las diferentes circunstancias urbanas y rurales, sino que más bien deben ser sólo expuestos los principios según los cuales debe procederse en general, y por los cuales las autoridades escolares locales han de realizar, en los casos dudosos, la reglamentación local.

Es hasta deseable que dominen, dentro del marco de las direcciones, multiplicidad de formas, que tengan en cuenta las circunstancias especiales de la comarca o la localidad, y que se realicen experiencias de todo género. Queda reservado llevar al conocimiento general los ensayos dignos de mención que así se realicen.

En este sentido se prescribe con efecto desde Pascua de Pentecostés de este año lo siguiente:

1. El ingreso de alumnos y alumnas de la escuela básica en la primera clase de las escuelas medias o secundarias depende de la aprobación de un examen de ingreso. Donde, sin embargo, se haya procedido a una colaboración entre la escuela básica y la media o secundaria, y exista unanimidad sobre el ingreso, puede prescindirse del examen. Los alumnos que, por la calificación de su certificado escolar, no hayan alcanzado la finalidad de la escuela básica en las materias que afectan a las escuelas secundarias no pueden dejar de realizar el examen.

2. Sólo pueden tener carácter decisivo para el examen las exigencias de la escuela básica tal como se desprenden de las «Direcciones para la redacción de planes de estudio para la escuela básica» de 16 de marzo de 1921, y que se sintetizan en el apéndice a este decreto. El examen sobre si los alumnos están capacitados para las escuelas medias o secundarias sólo puede hacerse dentro del marco de esas direcciones.

3. La Comisión de examen se compone de igual número de maestros de la escuela básica y de maestros de la escuela media y superior a que aspiran los alumnos. Aquélla se constituirá regularmente en cada escuela media o secundaria; sin embargo, queda confiado al libre acuerdo de las escuelas interesadas constituir una Comisión de examen general para todas o varias escuelas de la localidad, en las que se cuidará de dar la debida participación a las maestras. Como presidente de la Comisión actuará el director de una de las escuelas secundarias de la localidad. El examen se realizará por grupos; en cada examen participará un maestro de la escuela básica y otro de la secundaria, funcionando alternativamente como examinador y secretario. Los maestros de escuela básica son nombrados por el Inspector escolar de la zona, previa audición del director de la escuela; los de la escuela objeto del ingreso, por su director. Los acuerdos se

tomarán por mayoría de votos; en caso de empate resolverá el presidente de la Comisión. La participación del último maestro de sección en el examen de sus propios alumnos se limitará a redactar un informe escrito suficiente. El examen no es público.

Si son necesarios exámenes particulares de alumnos aislados, se procederá del mismo modo.

4. La determinación del contenido de los exámenes queda confiada a la Comisión de examen. No debe excluirse la aplicación de métodos experimentales de examen; sin embargo, éstos son sólo permitidos y recomendables allí donde los maestros interesados dominan realmente esos métodos, y sólo son éstos lícitos cuando el alumno por examinar no sufre con ellos ningún recargo, y como complemento del examen total, no como su sustitutivo. Se recomienda buscar medios para excluir en lo posible las fuentes de error que se encuentran en todo examen. Para ello conviene, bajo la hipótesis de un mutuo acuerdo, la visita ocasional a la escuela básica por los maestros de las escuelas medias y secundarias afectadas, y viceversa; tales visitas recíprocas se han de fomentar en lo posible por las autoridades interesadas, incluso concediendo permisos de corto plazo. Aquí entra el examen de los trabajos y de la peculiaridad del niño, que acaso se deba observar también durante una pausa de juego. También entra aquí evitar aquellos métodos de examen que se dirigen unilateralmente a la inteligencia y conocimiento de los niños.

5. Mediante el examen se determinará si el alumno es apto para el ingreso en una escuela media o secundaria. Si el número de los declarados aptos sobrepasa el de las plazas disponibles, decidirá sobre la selección de los alumnos a ingresar el presidente de la Comisión de examen de acuerdo con éste.

6. El resultado del examen se anotará en el original del último certificado de clase de la escuela básica. Si no se encuentra apto al niño para el ingreso en la escuela media o secundaria, sólo puede presentar-

se a examen en el mismo lugar o en otra parte antes de transcurrir un año, con aprobación de la Inspección escolar. Si se le encuentra apto, pero no es admitido en un establecimiento determinado, porque han sido cubiertas las plazas disponibles, debe ser admitido sin nuevo examen dentro de las primeras seis semanas del año escolar en cualquier centro que disponga de espacio.

7. A los niños que procedan de escuelas preparatorias privadas, o que, conforme al párrafo 4.º de la ley sobre la escuela básica, estén exceptuados de la asistencia a ésta, se aplicarán las precedentes disposiciones, con la salvedad de que no puede prescindirse de un examen de ingreso.

8. Quedan derogados los preceptos anteriores sobre ingreso que se opongan a las presentes direcciones.

APÉNDICE.

Estudio del medio natal.

Conocimiento del medio natal, capacidad para reproducir algunas leyendas e historias natales, en tanto que el medio ambiente ofrezca puntos de referencia para ello; comprensión de los conceptos geográficos más importantes, para lo cual ofrece contenido intuitivo el medio natal; alguna interpretación de un sencillo plano del lugar natal y de un fácil mapa de sus alrededores inmediatos (mapa del partido); conocimiento de algunas plantas y animales más importantes del medio natal.

Lengua alemana.

Capacidad para la redacción de un corto trabajo escrito sobre un objeto próximo a la experiencia o a la imaginación infantil, sin esenciales faltas de ortografía y prosodia (respecto a lengua hablada, diéresis sonidos largos o breves, mayúsculas y minúsculas, etc.), y de sintaxis. Se ha de dejar alguna libertad en la elección del objeto y la concepción del tema. Conocimiento de los caracteres latinos. Lectura fluida, expresiva e inteligente de trozos fácilmente comprensibles, en caracteres góticos y

latinos. Reproducción del contenido esencial en lo que para ello sea apropiado el trozo. Recitación de algunas poesías autoelegidas, con expresión precisa y tono sencillo. Alguna seguridad en la determinación de las partes de una oración simple (sujeto y predicado) y de las más importantes partes de la oración (substantivo, verbo, adjetivo, pronombre). Conocimiento y formación de las más importantes declinaciones del substantivo y tiempos del verbo (presente, pretérito perfecto y futuro perfecto de la realidad en la forma activa).

Cálculo.

Apreciación de longitudes, dadas intuitivamente; conocimiento del papel-moneda y de las medidas de longitud y superficie y pesos más importantes. Resolución razonada de pequeños problemas del círculo visual del niño cuya expresión idiomática no ofrezca dificultades. Seguridad en la numeración y en los problemas de división correspondientes, en la suma, resta y multiplicación. Cálculo mental con cifras fácilmente retenibles. Conocimiento de los quebrados más fáciles, resolución de problemas fáciles con ellos. Suma, resta, multiplicación y división por escrito (la última, a lo sumo, con divisor de dos cifras) en la serie hasta el millón.

Dibujo.

Dibujo de un objeto sencillo, familiar al niño, de memoria (con lápiz o carboncillo).

VI

Direcciones para la confección de planes de enseñanza en los cuatro últimos años de las escuelas primarias.

(DECRETO DE 15 DE OCTUBRE DE 1922.)

Generalidades.

Los cuatro últimos años de la escuela primaria constituyen la escuela última para los niños que a la conclusión de la obligación escolar entran en la vida laboriosa y

reciben su ulterior formación principalmente en las escuelas profesionales. De esto se sigue que los planes de enseñanza han de tener en cuenta, más que los de la escuela básica, las necesidades de la vida. Pero en primer lugar han de ser decisivos aquí también la necesidad educativa de la edad correspondiente y el fomento continuo y uniforme del desarrollo infantil total. El ulterior objetivo de las clases primarias superiores de proporcionar a los alumnos muy capaces la preparación necesaria para el paso a la escuela secundaria de transición (*Aufbauschule*) no está en contradicción con aquel punto de vista.

Como en la escuela básica, la instrucción de los cuatro últimos años tiene que organizarse sobre la propia actividad del alumno, tanto en lo espiritual como en lo corporal. La colaboración del alumno no debe consistir, en lo esencial, en la recepción de materia instructiva, sino que los efectos de la enseñanza se han de elaborar, bajo la guía del maestro, por la observación, el ensayo, la deducción, la investigación y la lectura autónoma.

La actividad manual de los niños se ha de utilizar en la más amplia extensión posible. Para ello, ofrecen oportunidad la confección de bocetos, dibujos, material de enseñanza (sobre todo para geometría, geografía y ciencias físiconaturales), la organización de colecciones, la realización de experimentos en el campo de las ciencias físiconaturales, el cuidado de seres animales en terrarios, acuarios, insectarios, el cultivo de flores y el trabajo de jardín, el trabajo manual, así como la enseñanza de las labores y la economía doméstica.

También se han de utilizar por los niños, en amplia medida, los libros como fuentes de materia. Para estos fines sirven sólo aquellos que tratan su objeto de un modo intuitivo y especialmente vivo. Tales libros se han de procurar, sobre todo, por las bibliotecas escolares. Por ello, son necesarias bibliotecas de este género en todas las escuelas, especialmente en las poco graduadas.

Las excursiones escolares puestas di-

rectamente al servicio de la educación física ofrecen ocasión para la observación de la vida de las plantas y de los animales, de las condiciones del terreno y del tiempo, de los fenómenos celestes, de las circunstancias del trabajo y de las comunicaciones, así como para la práctica de apreciación de distancias y de bosquejos de dibujo, y contribuyen, por tanto, a la ampliación de la formación espiritual. También sirven para este fin los paseos escolares y las visitas a instalaciones agrícolas e industriales.

Las materias de enseñanza son: religión (o en otro caso estudio de la vida), alemán, historia e instrucción cívica, geografía, ciencias físicas y naturales, cálculo, geometría, dibujo, canto, gimnasia, y para las niñas, labores; además, cuando existan las condiciones externas para ello, trabajo de taller, y para las niñas, economía doméstica.

Las direcciones que siguen designan y limitan sólo en general la materia a tratar. La selección y distribución en pormenor corresponde a los planes a confeccionar para cada escuela, en la redacción de los cuales ha de tenerse en cuenta el principio de la locabilidad. La medida de la materia a elegir difiere según la forma escolar. Pero en todas las escuelas se ha de prestar mucha atención a que las materias previstas en el plan de enseñanza no sean tocadas superficialmente, sino elaboradas de un modo realmente espiritual. Las escuelas de pocos grados, para poder llevar a cabo una más rica selección de materia, harán uso del sistema de los cursos anuales alternativos.

Los fines asignados a las diversas materias de enseñanza determinan la dirección del trabajo como en la escuela básica, cuyos objetivos generales han de servir como fundamento para todo género de educación superior.

Enseñanza religiosa evangélica.

Finalidad de la enseñanza religiosa evangélica es contribuir, por el despertamiento y cultivo de las disposiciones religiosas del

niño, a la construcción de su personalidad total religiosomoral y a proveerle los fundamentos para una vida evangélica cristiana dentro de la comunidad. Aquélla tiene en particular como objetivo explicar y hacer comprender el ser y la verdad del cristianismo en la interpretación reformadora, correspondiendo al grado de desarrollo de los alumnos.

[Decreto de 6 de mayo de 1901.]

En la enseñanza escolar se ha de evitar todo lo que aumente las oposiciones confesionales, y cultivar todo lo que sea apropiado para fomentar la convivencia sin prejuicios. Se ha de tener especialmente en cuenta el punto de vista de las demás comunidades creyentes allí donde son instruidos en común niños de diversas confesiones. Esto se aplica no sólo a las escuelas simultáneas, sino también a las confesionales en las que se cuente aun cuando no sea más que una pequeña minoría de niños de otras confesiones. El estudio de las doctrinas diferenciales corresponde a la enseñanza religiosa; tampoco aquí debe perderse de vista la conciencia religiosa de los otros creyentes. La educación en la escuela debe despertar y cultivar el reconocimiento de que hay amplios dominios en los que es posible una acción común a los adheridos a confesiones diferentes, y de que se dejan sin desarrollar muchas cosas buenas y bellas y se perjudica el bien del Estado cuando la educación de la juventud no cultiva lo que nos une, sino que profundiza lo que separa a nuestro pueblo en materias religiosas.]

Su contenido es el Evangelio, que, tras su preparación sobre el terreno de la piedad del Antiguo Testamento, ha encontrado en el Nuevo su expresión básica, y en el desarrollo de la Iglesia cristiana hasta el presente, su actuación viva. En el punto central de toda la enseñanza religiosa se halla la personalidad de Jesús.

En la ordenación de la materia se han de evitar en lo posible los cursos que marchen separados uno junto a otro (de histo-

ria bíblica y eclesiástica, de catecismo, de cantos religiosos). Por el contrario, se recomienda preparar un curso en el cual se dispongan insistemáticamente, en la exposición del desarrollo histórico, la materia docente y la poética (catecismo, sentencias bíblicas y trozos más extensos que hasta ahora de la Biblia, cantos religiosos). La ordenación del catecismo puede realizarse o bien por trozos o de modo que su estudio se realice unido a la historia de la Reforma. En esta última forma de exposición no debe sufrir la solidez de la elaboración de la materia del catecismo. No hay que dudar tampoco en estudiar el catecismo el último o penúltimo año de un modo completo. Donde se use el pequeño catecismo de Lutero se han de confiar a la instrucción de la Iglesia la 4.^a y la 5.^a parte, y aprenderse el texto y explicación de las dos primeras y el texto de la 3.^a En la determinación de la restante materia de enseñanza hay que partir de que se elijan sólo aquellos trozos que se han conservado en la vida creyente de la comunidad y que son adecuados para la edificación de las personalidades cristianas del momento presente. Respecto a las sentencias bíblicas, la elección de lo por aprender se limita a un número no muy grande de máximas. Las partes docentes y poéticas más largas de la Biblia (salmos, lugares de los libros proféticos, del sermón de la montaña y las epístolas del Nuevo Testamento) se darán a conocer a los niños, principalmente por la lectura. Los cantos eclesiásticos se han de unir tanto a la materia histórica próxima a ellos por su contenido como a las festividades cristianas. La obtención de cantos eclesiásticos no se ha de limitar a aquellos que se han aprendido.

La selección de la materia histórica ha de prestar atención, sobre todo, a que los niños conozcan y se familiaricen con las figuras religiosas. Se ha de estudiar la historia del Antiguo Testamento limitada a lo esencial, realizando la actuación de los profetas, la vida de Jesús, la historia de los apóstoles y escenas de la historia ulterior de la historia cristiana, sobre todo las de la Patria, así como la vida y las institucio-

nes de la Iglesia evangélica actual. Se prescinde de dar preceptos obligatorios para la distribución de esta materia en cada uno de los cursos.

Enseñanza religiosa católica.

El fin de la instrucción religiosa de los cuatro últimos años es llevar el desarrollo religioso moral de los niños a tal madurez, que a su salida de la escuela sean capaces y deseen cumplir sus deberes religiosos morales como miembros vivos de la Iglesia, según la doctrina y el modelo de Jesucristo.

Para la realización de esta finalidad se dispone de cuatro horas a la semana.

El contenido de la instrucción religiosa comprende el catecismo católico, la historia bíblica, la historia eclesiástica y el servicio divino. Estas cuatro esferas se hallan, naturalmente, en conexión viva orgánica entre sí, y no deben ser separadas en modo alguno en la instrucción religiosa.

Como libros de texto disponen los niños del catecismo mayor, de la Biblia escolar y del libro de oraciones y de cantos dispuesto por el diocesano.

El alma de toda la instrucción religiosa de este grado ha de ser la doctrina de la Iglesia católica, tal como se expresa en el catecismo prescrito por ella.

El contenido entero del catecismo, así como la Biblia escolar media, se distribuirá en los tres primeros de estos últimos cuatro años de modo que corresponda al quinto año escolar la segunda parte y el Antiguo Testamento (con excepción de los relatos que no están en íntima relación con la historia sagrada); al sexto año escolar, primera parte y el Nuevo Testamento (desde el comienzo del magisterio público de Jesús hasta la historia de los apóstoles); al séptimo año escolar, la tercera parte y la historia de los apóstoles, con la repetición sintética del Antiguo Testamento desde determinados puntos de vista importantes para la comprensión de la historia sagrada cristiana y de algunas escenas más importantes del tiempo y de la vida tomadas de la historia eclesiástica.

Es de importancia esencial que se cuide en todos los años la repetición de la doctrina de la fe y de la moral, para que aquellos niños que dejen la escuela antes del último curso alcancen también la totalidad de la instrucción religiosomoral.

El octavo año escolar constituye una conclusión acabada en las dos principales esferas, así como una preparación inmediata para la entrada en la vida.

El estudio último de los puntos más importantes del catecismo tiene, ante todo, el fin práctico de preparar a los alumnos que terminan el período escolar para las dificultades que se les presentarán en la vida.

El estudio de toda la materia docente debe organizarse de un modo tan intuitivo, fundamental e incitante, que los alumnos no sólo conciban claramente el contenido conceptual de las doctrinas religiosas en particular, y acojan con satisfactoria convicción su verdad y su obligatoriedad, sino que sean también entusiasmados por su belleza y elevación, así como por los valores vitales cristianos a ellos ocultos, y sean dirigidos prácticamente a un obrar duradero religiosomoral, según los principios vitales a formar de aquéllos.

La enseñanza de la historia bíblica ha de dar en el octavo año escolar la imagen total entusiasta de la vida y la obra de Jesús. Para esto pueden ser intercalados algunos relatos y trozos muy importantes para los alumnos que terminen sus estudios, tomados también de las epístolas de los apóstoles y otras partes de la Sagrada Escritura, desde un punto de vista correspondiente al avanzado desarrollo espiritual de los niños, y con perspectivas sobre la vida, en tanto que el estado de la clase lo permita.

La enseñanza de la historia eclesiástica ha de colocar en el primer plano del estudio a aquellas personas y sucesos que son característicos y decisivos en determinadas épocas y aspectos. Siempre que sea posible, se ha de conservar aquí la relación con la historia patria. En casos muy favorables, se ha de aspirar a que los niños sean elevados a una comprensión, correspondiente a su estado educativo, de la re-

lación histórica entre las diversas escenas a tratar.

La enseñanza litúrgica ha de poner a los niños (como complemento y profundización del conocimiento adquirido en la escuela básica) en íntima relación con la vida de la iglesia, y conquistarlos para la vida en este espíritu eclesiástico.

En el estudio de los versículos del Evangelio importa mucho dar a los niños, por la iniciación de la interpretación más necesaria y por una conmovedora elaboración de la idea y de la verdad esenciales de que se trate para el correspondiente momento de la iglesia, la capacidad y buena voluntad para la fructífera audición del sermón de los domingos y días de fiesta, así como para la participación inteligente y cordial en el común servicio divino con el sentido y espíritu de sus elevadas ceremonias. Como los versículos de la Epístola son muy difícilmente comprensibles para el grado de desarrollo del niño, se excluyen de la enseñanza de la escuela primaria. Sólo pueden llevarse a ésta algunas lecturas aisladas de la Epístola que contienen el correspondiente misterio.

La instrucción relativa a la organización exterior y a la sustancia interior de la santa misa, así como la explicación de las oraciones y cantos eclesiásticos que tienen lugar en la festividad de la santa misa, y los restantes servicios divinos, han de capacitar y habituar al niño para unirse en espíritu con el sacerdote en el altar, y realizar, unido a él, el santo sacrificio.

De todo esto se deduce el deber del maestro de preparar bien los cantos eclesiásticos para el siguiente servicio divino. El canto eclesiástico debe ser tan conocido por el niño, mediante su aprendizaje constante en la enseñanza religiosa, que lo utilice gustoso como oraciones.

A los niños se les ha de preparar cada vez, breve pero profundamente, para la recepción en común de los Santos Sacramentos.

Para el éxito de la enseñanza, es de decisiva importancia, junto a la gracia divina, el influjo de la personalidad entera del

maestro. Por esto es imprescindible que, junto a una enseñanza convincente, aparezca el buen ejemplo de una personalidad docente fiel a la Iglesia, piadosa y enérgica.

Lengua alemana.

La enseñanza de la lengua alemana debe conducir a la comprensión del idioma, a desarrollar el sentimiento del lenguaje, a cultivar el uso libre natural de la palabra y la escritura y a despertar satisfacción por el tipo y la poesía alemanes.

Tienen aquí también aplicación las indicaciones generales sobre la enseñanza de la lengua alemana que se dieron en las direcciones para la confección de planes de estudio para la escuela básica. En particular, se ha de observar lo siguiente:

Como medio auxiliar para iniciar en la literatura, sirve el libro de lectura, y con él, o también en lugar de él, diversas obras literarias y, en caso dado, usa antología literaria. Se han de leer no sólo trozos literarios en verso y en prosa, sino también exposiciones valiosas por su forma y contenido de la historia, educación cívica, economía política, ciencias físico naturales, geografía y otras materias científicas, en parte, en las clases destinadas a estas materias. Conforme a esto, se han de elegir también las diversas obras. Junto a la lectura en la clase se ha de fomentar la lectura en casa, y utilizarla para los fines de la enseñanza. Se ha de limitar el número de las poesías que han de aprender de memoria por obligación los alumnos. Sin embargo, se les ha de incitar a que las aprendan espontáneamente. Es de más valor que conozcan de este modo un gran número de poesías y disfruten con ellas, que el que aprendan de memoria algunas más. Para la recitación de las poesías sirve lo dicho en las direcciones para la escuela básica.

En todas las clases se han de realizar múltiples ejercicios orales y escritos para la consecución de una creciente seguridad en el acertado uso del lenguaje. Las explicaciones sobre las formas del lenguaje se extienden, sobre la base y ampliación de la

materia tratada en la escuela básica, a la declinación de los casos, el conocimiento de las más importantes clases de palabras, el uso de los casos, la forma verbal y atributiva del verbo, la sintaxis en unión con los signos de puntuación. Esto se ha de limitar a lo más necesario para el uso adecuado del lenguaje.

Se ha de cuidar atentamente de iniciar en la comprensión del significado de las palabras y de su transformación temporal, y se ha de hacer esto no sólo en la clase de idioma, sino también en las demás materias. Asimismo se ha de dar alguna explicación sobre el desarrollo vivo del lenguaje. Aquí será de utilidad la comparación con el dialecto natal, que, por otra parte, también ha de ser tenido muy en cuenta en la enseñanza del idioma.

En todos los trabajos escritos se ha de aspirar a la seguridad en la ortografía. Aquí se ha de dirigir, sobre todo, la atención a preservar a los alumnos de faltas. El dictado cumplirá mejor su fin, especialmente, cuando se le considere como práctica de escritura acertada y sólo muy raramente como trabajo de examen. Se ha de limitar lo más posible el aprendizaje de reglas de ortografía. No se ha de dar ninguna importancia a las ingeniosidades que se presentan de ordinario para la escritura de las mayúsculas y las minúsculas y de las palabras homófonas, así como para las palabras extranjeras (que en general deben no sólo usarse lo menos posible en la enseñanza, sino ser sistemáticamente atacadas). Como recurso para evitar las faltas y para las correcciones ortográficas, los alumnos han de utilizar también el diccionario. Por tanto, se les ha de iniciar pronto en él e incitarles continuamente a su uso.

El número de los trabajos escritos libres de los alumnos (las redacciones) no se ha de señalar demasiado alto. Para los tres últimos años escolares, la regla debe ser 12. A más de las redacciones se han de ejecutar sistemáticamente copias breves. Las indicaciones hechas para la escuela básica tienen especial importancia para estas clases superiores. Asimismo se ha de

ejercitar a los alumnos en la forma epistolar, así como en la redacción de trabajos de negocios y en llenar impresos.

La fluencia y el gusto en la escritura se han de fomentar esencialmente haciendo que en todas las redacciones se observe una escritura clara y sencilla y un buen orden en las mesas. Los meros ejercicios de lectura se han de limitar a la cantidad absolutamente necesaria. Por ello, se han de señalar horas de clase regulares; los ejercicios no se realizarán, cuando sean necesarios, en las horas de clase destinadas al idioma. No se ha de ejercer una coacción para lograr caracteres de estilo de escritura uniformes en todos los alumnos, sino que más bien se ha de conceder libertad a la peculiaridad en desarrollo de los escritos.

Historia e instrucción cívica.

La enseñanza tiene por fin hacer conocer a los alumnos los hechos principales del desarrollo del pueblo alemán y de la vida del Estado alemán, darles a la vez los fundamentos para la comprensión del tiempo presente y del Estado actual, y despertar en ellos la conciencia de la responsabilidad por la totalidad del pueblo y del Estado, así como el amor al pueblo y a la patria.

La ley suprema de la enseñanza de la historia tiene que ser aproximarse todo lo que sea posible a la verdad histórica. Su materia la constituye la historia del pueblo alemán (incluyendo el alemán limítrofe y en el extranjero), en sus diversos aspectos, como expresión del desarrollo de la vida política, social, económica y espiritual en el pueblo alemán. Las guerras se han de juzgar, principalmente, por sus causas y consecuencias.

No puede ser misión de la enseñanza de la escuela primaria conducir a los niños a la concepción sin lagunas del desarrollo histórico. Importa más bien presentar los sucesos decisivos y los grados del desarrollo de un modo intuitivo, vivo y en forma de escenas o imágenes acabadas. Cuando sea pertinente se han de poner en el

centro del estudio personalidades históricas importantes o personalidades del país natal. Se utilizarán, como puntos de partida o como explicación, trabajos originales históricos. La antigua historia brandemburguesa-prusiana no se ha de tratar separadamente, sino que se ha de incluir en el cuadro de la historia alemana. Desde la época de los grandes Electores, la historia brandemburguesa prusiana ocupa el primer plano. La historia de los demás pueblos será tenida en cuenta en tanto que sea influida decisivamente por ella la alemana.

La instrucción cívica, es decir, la introducción adecuada a la inteligencia de cada edad en las circunstancias políticas, económicas y sociales, se ha de tratar desde el principio en la enseñanza de la historia y en otras materias; también ha de referirse aquí por comparación al tiempo actual. La terminación de esta enseñanza está constituida por la exposición detallada y lo más intuitiva posible de las circunstancias actuales del Estado. En esta instrucción se han de tener siempre en cuenta las Constituciones del Reich y del Estado libre de Prusia.

(Continuará.)

ENCICLOPEDIA

LA PATRIA DE COLÓN (1)

por el Rvdo. P. Dr. Fritz Streicher, S. J.
(Munich).

En el momento actual, el punto más discutido del conjunto de problemas colombianos es el del origen de Colón, cuestión en sí misma sin importancia; pero que en los países de lengua española ha llegado a ser un asunto casi de prestigio nacional: «una cuestión que mucho interesa al prestigio de nuestra raza y a la gloria de nuestra patria» (2). Esta lucha, que con variada

(1) Interesante trabajo documentado que publica el número 10 de la revista *Investigación y Progreso*, de Madrid.

(2) José G. Paramos: *La verdadera patria de Cristóbal Colón*. (Manila, 1925.)

violencia ha durado más de 30 años, no está aún terminada; un cierto número de investigadores españoles, y con ellos la opinión pública de su país, rechaza rudamente la identidad de Colón y Colombo. El italiano Colombo y el español Colón—dicen—son dos personas completamente distintas: el uno fué un sencillito «lanerius»; el otro, el «Almirante Mayor de las Indias», que sólo tienen de común el haber sido contemporáneos.

Desde el punto de vista psicológico, es interesante la observación de que en España se repite el mismo fenómeno que en Italia ha tocado ya a su fin: el que una serie de regiones luchan por el honor de ser la patria de Colón; en primer lugar, Galicia y Cataluña, y luego Extremadura y Andalucía, y últimamente, Santander.

El problema del origen de Colón tiene ya su historia. Para los investigadores de hace 50 años, Colón era genovés e hijo de un tejedor. La opinión de Vicente Paredes y Guillén (1), que pretendió probar el origen español (Extremadura) de Colón, y el intento de Luis Franco y López (2), la hipótesis de Casanova (3) y Murelli (4) en apoyo del origen corso del descubridor de América no pudieron subsistir, y el problema no volvió a estar en curso hasta que el historiador español don Celso García de la Riega dió una conferencia en la Sociedad Geográfica de Madrid, en diciembre de 1898 (5). Su tesis «Colón español y judío» hubo de extenderse lentamente frente a la opinión conservadora dominante. Sin embargo, ya en 1910, La Riega encontró en Fernando Antón del Olmet (6) y en el Dr. Constantino de Horta y Pardo (7) decididos defensores de su hipótesis gallega. El golpe principal

contra los defensores de la antigua escuela—los «genovistas»—lo dió La Riega en 1914, con la publicación de su libro principal, *Colón español, su origen y su patria*, en la cual creyó dejar probado, con más de veinte documentos, el origen hispano-semítico de Colón.

Desde 1920 encontró La Riega en Rafael Calzada (1), Ricardo Beltrán y Rózpide (2) y Prudencio Otero Sánchez (3) tan resueltos abogados como fervientes propagadores de su opinión. Las serias y científicas réplicas de Serrano y Sanz (4), E. López Aydillo (5), Oviedo y Arce (6) Rómulo Carbia (7) y Angel Altolaguirre y Duvale (8) no pudieron detener en España la marcha triunfal de la tesis de Riega, y tampoco logró apagar la lucha entre las opiniones la voz de la Comisión de Indias en su informe oficial de 15 de abril de 1926 dirigido al Ministerio de Instrucción pública, sobre la obra de D. Enrique Zas, *Galicia, patria de Colón*, en el que se dice «no hay prueba que permita asegurar que D. Cristóbal Colón nació en Galicia» (9). Hasta 1927 no surgió para la hipótesis de La Riega un enemigo peligroso: fué éste el peruano Luis Ulloa, que en una serie de escritos defendió con toda energía el origen catalán de Colón (10).

(1) *La patria de Colón*. (Buenos Aires, 1920.)

(2) *Cristóbal Colón y Cristóforo Colombo*. (Madrid, 1921.) *¿Cristóbal Colón genovés?* (Madrid, 1925.)

(3) *España, patria de Colón*. (Madrid, 1922.)

(4) *Orígenes de la dominación española en América*. (Madrid, 1918.) Nueva edición titulada: *Los Colonos aragoneses y de otros reinos de España en el siglo XV*. Nueva Biblioteca de Autores Españoles, tomo 25.)

(5) *Revista Histórica de Valladolid*, abril, 1918.

(6) *Boletín de la Real Academia Gallega*, octubre, 1917.

(7) *La patria de Cristóbal Colón*. (Buenos Aires, 1923.)

(8) *Boletín de la Real Academia de la Historia*, tomo LXXII, págs. 200 y 522; *¿Colón español?* (Madrid, 1925), y *Boletín de la Real Sociedad Geográfica*, tomo 64.)

(9) *Boletín de la Real Academia de la Historia*, suplemento al número 1.º del tomo LXXXVIII (1926).

(10) *Cristòfor Colom fou català*. (Barcelona, 1927.) *Christophe Colomb, catalan*. (París, 1927.)

Xristopherens Colom. (París, 1929.)

Sin aportar documentos esencialmente nuevos, cree el autor peruano que por el nombre *Colom* que aparece en la orden real de 1492 se debe admitir el origen catalán del Almirante. Frente a esta opinión

(1) *Revista de Extremadura*, febrero de 1903.

(2) *Boletín de la Real Academia de la Historia*, tomo IX, 1886.

(3) *La vérité sur l'origine de la patrie de Chr. Colomb*. (Bastia, 1880.)

(4) *La Corse et Chr. Colomb*. (Burdeos, 1892.)

(5) *Boletín de la Sociedad Geográfica de Madrid*, tomo 40.

(6) *La verdadera patria de Cristóbal Colón*. (*La España Moderna*, junio, 1910.)

(7) *La verdadera cuna de Cristóbal Colón*. (New York, 1912.)

En Italia, Inglaterra y Francia no ha conseguido esta tesis arraigar hasta ahora en los círculos científicos, y también en Alemania las opiniones sobre Colón seguían su camino tradicional, y sólo muy recientemente han empezado a publicarse en periódicos y revistas sensacionales artículos, sin espíritu crítico, que han desviado la opinión.

En España e Italia hay gran interés por descubrir nuevos documentos y datos en defensa del punto de vista en que cada cual se ha situado, pero olvidando que los materiales de que ya disponemos son suficientes para llevar a una prueba histórica, libre absolutamente de objeciones. Para hacer que la investigación colombiana, hoy detenida, haga algún progreso en esta cuestión, es necesaria una crítica muy prudente, y es preciso, además, emplear un método adecuado al caso.

Para encontrar una solución al problema, tan calurosamente discutido, de la patria de Colón, procuraremos en lo que sigue prescindir por el momento de la tradición colombiana por algunos impugnada, o sea de las declaraciones de Colón, Fernando y Las Casas, y con auxilio de otras fuentes absolutamente imparciales, procuraremos dilucidar el problema del origen de Colón. No el deseo de discutir, sino la actitud de ciertos investigadores españoles ha hecho necesario seguir metódicamente este camino indirecto. En la I y II partes de este artículo bastará con limitar la investigación a la comprobación del material literario y documental de 1470 a 1535, que está libre del influjo de la tradición colombiana.

señalaré la carta, cuatro años anterior, del rey Juan II de Portugal a Colón, en la que está ya el nombre españolizado *Colón*: «A Cristovan Collon noso especial amigo en Sevilla» Que en Cataluña, el nombre castellano *Colón* se catalanizase—esto es, se convirtiese en *Colom*—era no sólo comprensible por la personalidad ya entonces muy marcada en Cataluña, sino también cosa requerida, en interés del lector catalán, en los impresos, por ejemplo, en la relación de Colón sobre su primer viaje, impreso por vez primera en Barcelona. El resultado de las investigaciones de Ulloa no puede subsistir ante el tribunal de la crítica histórica. Véase: Giuseppe Pessagno en el *Giornale storico e letterario della Liguria*. (1927, fasc. 4; 1928, 1) y los resúmenes en el *Geographical Journal* (vol. LXXII; enero, 1929).

I.— LOS ESCRITORES CONTEMPORÁNEOS DE COLÓN.

1. *En España*.—La primera noticia sobre la patria de Colón es la que ofrece el llamado *Memorial y Registro* de autor anónimo (1), que Lorenzo Galíndez de Carvajal, después de la muerte de la reina Isabel (1504) recibió de la Cámara real y continuó hasta la muerte del rey Fernando (1516).

El *Memorial*, refiriéndose—equivocadamente—(2) al año 1491, con relación a las decisivas capitulaciones de Santa Fe entre la Corona y Colón, dice: «Y este año tomaron los Reyes asiento con Cristóbal Colón, *ginovés*, natural de Saona, sobre el descubrimiento de las Indias e islas del mar Oceano». Esta noticia sobre el origen de Colón es tanto más importante cuanto que, sin duda alguna, proviene del mismo año 1492 y refleja sin ambigüedad el conocimiento y opinión de la corte sobre la patria de Colón.

Para A. Bernáldez y Pedro Mártir de Anghiera, que conocieron personalmente al descubridor de América y fueron sus primeros biógrafos en España, el Almirante mayor fué italiano; y mientras que Pedro Mártir, tanto en su *Opus epistolarum* (3) como en las *Decades* (4) le designa simplemente como «ligur», Bernáldez escribe en su *Historia de los Reyes Católicos*: «Ovo un hombre de tierra de Génova» (5).

Oviedo, que escribió unos 20 años después, indica también a Italia como patria de Colón, pero deja indeciso si fué su lugar natal Génova, Savona o Nervi: «Cristóbal Colón... fué natural de la provincia de Liguria, que es en Italia» (6).

2. *En Italia*.—Antonio Gallo, de Génova, fué en Italia el primer biógrafo de

(1) *Biblioteca de Autores Españoles*, tomo LXX.

(2) Por error, 1491, en lugar de 1492.

(3) *Opus epistolarum. Raccolta Colombiana*, parte III, vol. 2, pág. 39.)

(4) *De orbe novo decades*. (Alcalá de Henares, 1516.)

(5) *Historia de los Reyes Católicos*, tomo 2. (Sevilla, 1870.; o *Biblioteca de Autores Españoles*, tomo LXX, pág. 567. (Madrid, 1878.)

(6) *Historia general y natural de las Indias*. (Sevilla, 1535.)

Colón; en su *Commentariolus*, publicado en 1506, escribe: «Christophorus et Bartholomeus Columbi fratres natione Ligures ac Genuae plebeis orti parentibus...» (1). Este testimonio debe estimarse tanto más cuanto que Gallo con seguridad conoció, no sólo de oídas, sino también personalmente a la familia Colombo; pues, según dice la escritura notarial de 7 de febrero de 1488 (2), había reclamado veinte libras genovesas («libras viginti Ianuinorum») a Antonio, tío de Cristophoro.

Más datos sobre Colombo se encuentran ya en Battista Fregoso (Fulgoso) (1509): «... Mirus etiam nautice artis ac cosmographie effectus fuit quem Christophorus Columbus, natione Genuensis...» (3).

También para el sabio obispo A. Giustiniani fué Colón genovés. En su *Glosa* al salmo XIX escribió (1516): «Saltem temporibus nostris quibus mirabili ausu Christophori Columbi Genuensis, alter pene orbis repertus est...» (4); y en sus *Anales* dice: «Christophorus, cognomento Columbus, patria Genuensis...» (5). Giustiniani hubo, incluso, de tener conocimiento de la carta de Colón de 2 de abril de 1502 al Banco de S. Giorgio, de Génova, según evidencian las palabras finales de su noticia sobre Colón: «Moriens autem Columbus haud oblitus est dulcis patriae; reliquit enim Officio sancti Georgii, quod appellant habeantque Genuenses praecipuum et veluti totius reipublicae decus et columen, deciman partem proventuum universorum, quos vivens possidebat.» (6).

El autor del *Itinerarium Portugallense*, Arcangelo Madrigdano, escribió con relación al 1.º de junio de 1508: «Itaque Christophorus, natione italicus, patria genuensis, gente columba...» (7).

Bartolomeo Senarega, durante muchos

años cronista de la República de Génova y después embajador en España, hace nota en sus *Commentaria* que: «Li affirmaverunt vera esse, que de insulis nuper repertis a Christophoro Columbo Genuensi dicta ferunt» (1).

Igualmente fué Colón genovés para el anónimo autor de la *Chronica del Petrarca* de 1507 (2), y para el autor, también anónimo, del *Libretto* de 10 de abril de 1504 (3).

Ya en 1494 (marzo, día 19), Giambattista Strozzi escribió desde Cádiz: «Adi VII de questo arivarono qui a salvamento XII caravelle venute dalle nuove isole trovate per Colombo Savonese, ammiraglio del oceano per lo Re de Castiglia, venute in di XXV dalle ditte isole d'Anteglia...» (4).

Las fuentes escritas contemporáneas de Colón, unánimemente, sin excepción, señalan a Génova como patria de aquél. Para todo historiador libre de prejuicios, deben bastar estos testimonios y han bastado durante siglos para probar el origen genovés de Colón.

La crítica exagerada de algunos autores españoles encuentra en estos testimonios algún olor a influencia colombina, y los recusa. Estos investigadores aceptan el principio de *quod non est in actis, non est in mundo*; pero ¿qué dicen los documentos?

II.—LOS DOCUMENTOS.

1. *Los documentos españoles.*—Tenemos los siguientes:

a) En primer lugar están los autógrafos de Colón. El castellano corriente en que Colón escribió, sobre todo las cartas, es para La Riega una prueba clara de que Colón no era extranjero; pero La Riega no tiene en cuenta tres cosas: 1) Que el material autógrafo que se conserva no es tan

(1) *De navigatione Columbi per inaccessum antea oceanum commentariolus* (1506). *Racc. col.*, parte III, volumen 2, pág. 188; o *Rer. Ital.*, tomo XXIII, parte I, página 81.

(2) *Racc. Col.*, parte II, vol. 1. Doc.

(3) *De dictis factisque memorabilibus*. (Mediolani, 1509.) *Racc. Col.*, parte III, vol. 2, pág. 75.

(4) *Psalterium*, Fol. XXIV, glossa D. (Genua, 1516.) *Racc. Col.*, parte III, vol. 2, pág. 245.

(5) L. c., pág. 248.

(6) L. c., parte I, vol. 1, pág. 171.

(7) L. c., parte III, vol. 2, pág. 230 y siguientes.

(1) *De rebus Genuensibus Commentaria ab anno 1488 usque ad annum 1514*. *Racc. Col.*, parte III, volumen 2, pág. 192.

(2) *Chronica delle vite dei Pontifici et imperatori Romani*. (Venezia, 1507.) *Racc. Col.*, parte III, vol. 2, página 212.

(3) *Libretto de tutta la navigationi de re de Spagna*, *Racc. Col.*, parte III, vol. 2, pág. 171.

(4) *Racc. Col.*, parte III, vol. 1, pág. 166.

extenso que permita sacar de él una conclusión decisiva sobre el origen español de Colón. 2) Que gran parte de las cartas colombinas conservadas, tanto impresas como en copia, no fueron compuestas y redactadas por Colón, sino—según sabemos actualmente—por personas que le rodeaban. 3) Que en esta cuestión, aun las notas marginales llamadas colombinas tienen como fuentes un valor muy relativo, pues de las 2.500 notas marginales que aproximadamente conocemos, sólo unas 200 son de mano de Colón (1). La nota del Plinio «Del ambra es cierto nascere in india soto tierra he yo fato cavare in multi monti in la isola de feyti vel de ofir vel de cipango a la quale habio posto nome spagnola» (2), con sus patentes italianismos, prueba, a lo sumo, el escaso conocimiento que Colón tenía del italiano, idioma que, probablemente, hablaba mejor que escribía, y debe explicarse, probablemente, por el hecho de que Colón había salido de Italia a la edad de 20 años aproximadamente, y en España, su segunda patria, el castellano llegó a ser para él su lengua definitiva.

b) En segundo lugar debemos mencionar los 23 documentos procedentes de Pontevedra, basándose en los cuales, García de la Riega cree poder aportar la prueba capital del origen gallego de Colón. La detallada comprobación, hecha por Serrano y Sanz, Rómulo Carbia, Eladio Oviedo y Arce, y Altolaguirre y Dovale, ha despojado, desde hace años, a estos documentos de su valor como fuentes.

Ultimamente, una Comisión de investigadores españoles ha examinado de nuevo el problema de la autenticidad de los documentos gallegos, con seriedad y escrupulosidad tales, que no permiten dudar de los resultados de sus trabajos (3). Objeto

(1) Fritz Streicher: Die Kolumbus-Autographe (*Spanische Forschungen*, vol. I) (Münster, 1928), y también *Investigación y Progreso*, año III (Madrid, 1929).

(2) En el fol. 242 v. de la *Naturalis historia*, tracto de lingua latina in Florentina per Landino Fiorentino. (Venezia, 1498.) En la Biblioteca Colombina de Sevilla.

(3) Informe sobre algunos documentos utilizados por D. Celso García de la Riega en sus libros *La Gallega y Colón español*. (Madrid, 1929.)

de la comprobación fueron una parte de los documentos aportados como prueba por García de la Riega, procedentes unos del *Libro del Concejo de Pontevedra*; otros, del *Cartulario del Concejo de Pontevedra*, y otros, de un *Minutario notarial*. El resultado a que ha llegado esta Comisión, que trabajó con todos los medios de la Paleografía moderna y en relación con D. Eladio Oviedo y Arce y con el Laboratorio de Ingenieros del Ejército, está resumido por la Comisión misma en las cuatro conclusiones siguientes:

«1.^a Los documentos que se contienen en las tres colecciones examinadas han sido objeto de una manipulación sistemática, dirigida a modificar o suplantar varios nombres propios de personas que figuraban en documentos pontevedreses correspondientes a los años 1437 a 1525.

2.^a La clase de tinta usada, por lo general, en estas modificaciones y suplantaciones, así como el carácter de muchas de las letras escritas sobre los lugares que antes ocuparon las grafías genuinas, demuestran de modo incontrovertible que la manipulación se ha hecho en época reciente.

3.^a Las circunstancias consignadas en la conclusión anterior, juntamente con la de la uniformidad del procedimiento empleado en los diferentes casos, dan mucha verosimilitud a la presunción de que las manipulaciones hayan sido hechas por una sola persona.

4.^a Como consecuencia de todo ello, los citados documentos, en lo que se refiere a los lugares alterados, carecen absolutamente de valor y no es posible, por tanto, admitirlos como fundamento ni en apoyo de una seria investigación histórica» (1).

España misma, con este informe, ha dado ya su sentencia sobre los documentos de Pontevedra. La sentencia es justísima,

(1) Este informe, aprobado por la Real Academia de la Historia, en 19 de octubre de 1928, lleva la firma de los siguientes historiadores españoles: Angel de Altolaguirre y Dovale, Ricardo Beltrán y Rózpide, Julio Puyol, Manuel Gómez-Moreno, Antonio Ballesteros y Beretta, Vicente Castañeda, Claudio Sánchez Albornoz y Abelardo Merino.

pues los documentos gallegos no sólo son impugnables *paleográficamente*, por haber sido alterados por interpolaciones, raspaduras y correcciones de mano posterior, sino que también *diplomáticamente* carecen de valor para probar mediante ellos el origen de Colón.

Luz muy distinta proyectan sobre el «oscuro» problema del origen de Colón, una serie de documentos españoles.

c) Veamos la declaración del «físico» García Ferrando, de Palos, que conoció a Colón a poco de llegar éste, huyendo de Portugal, al convento de La Rábida (hacia 1485). En 1.º de octubre de 1515, con ocasión de un proceso entre Diego Colón y el Fisco real, García Ferrando hizo la siguiente declaración acerca de Colón: «... y estando allí ende este testigo un frayle que se llamaba fray Juan Pérez, ques ya dyfunto quiso fablar con el dicho Cristóbal Colón e viéndole dispusyción de otra tyerra o Reyno ageno a su lengua...» (1).

De estas palabras no se puede sacar una conclusión directa sobre la nacionalidad de Colón, pero resulta seguro que, en el primer encuentro, el acento extranjero de Colón llamó la atención del guardián del convento, Juan Pérez, y que éste tuvo la impresión de que el recién llegado no era español.

d) Esto mismo reflejan también ciertos documentos públicos. En el Archivo de Simancas, entre el cúmulo de documentos referentes al pleito de la familia de Colón con el Fisco real, se conserva una resolución negativa del Consejo de Indias a una súplica de Diego sobre reconocimiento de los privilegios concedidos a su padre por la Corona (2). El Consejo fundaba su resolución en una serie de disposiciones reales, según las cuales, los emolumentos procedentes de fondos del Estado correspondían, con autorización real, a los nacionales («vasallo e vecino en su reino»), y a los extranjeros únicamente en el caso de

que llevasen 10 años establecidos en el país y hubiesen adquirido bienes raíces, lo cual, según era «notorio», no había ocurrido en el caso de su padre Cristóbal: «pues el dicho don Cristóbal Colón hera extranjero, no natural ny vecino del reino ny morador en él».

e) Un paso más adelante nos lleva la petición del año 1535 (existente en el Archivo de Ordenes Militares) en que Diego Colón, nieto del primer Almirante, suplica su admisión en la Orden de Santiago (1). La petición se apoya, entre otros fundamentos, en las declaraciones de distintas personas que habían conocido personalmente al abuelo del postulante. Entre estas declaraciones merece especial atención la del testigo Diego Méndez, el cual, como confidente y continuo compañero del Almirante, *pudo* seguramente saber si Colón era español o extranjero, aun cuando éste hubiese procurado ocultarle su origen, y como testigo juramentado, *debió* decir seguramente la verdad, aun en el caso de que hubiese guardado hasta entonces el secreto, que quizás se le confiara. Su declaración dice clara y precisamente: «... el padre del dicho vi Rey se llama don Cristóbal Colón ginovés e que hera natural de Saona ques una villa cerca de Génova».

Unido a esta información de Diego Colón, está el árbol genealógico, jurado por él, que dice:

«Año 1535, Genealogía de Don Diego Colón, natural de Santo Domingo.

PADRES

D. Diego Colón, virrey de las Indias, del mar Océano y doña María de Toledo.

ABUELOS PATERNOS

Cristóbal Colón, natural de Saona cerca de Génova y doña Felipa Moñiz, natural de Lisboa.»

f) Junto a estos documentos, como complemento y confirmación, aparecen los

(1) *Colección de documentos inéditos*, etc., ser. 2, tomo VIII.

(2) L. c., ser. 2, tomo VII.

(1) F. de Uhagón, Marqués de Laurencín: *La patria de Colón según los documentos de las Ordenes militares*. (Madrid, 1892.)

informes de dos españoles en la corte de Enrique VII de Inglaterra (1). Ruy González de Puebla permaneció en la corte inglesa de 1494 a 1509, como Embajador español pontificio e imperial, y en sus estrechas relaciones con los comerciantes genoveses, residentes en Londres, conoció entre 1494 y 1498, al genovés Juan Cabot, acerca del cual, en 25 (?) de julio de 1498, mandó a España, entre otros informes, el de que el rey de Inglaterra había enviado cinco barcos pertrechados, «con otro genovés como Colón», para explorar la isla del Brasil y las tierras (desconocidas) vecinas. El segundo informe, de 25 de julio de 1498, procede del protonotario imperial y apostólico y embajador de los Reyes Católicos en la corte de Jacobo IV de Escocia, Pedro de Ayala, que a fines del año 1497 llegó a Londres y, en unión de Puebla, llevó los asuntos diplomáticos hasta abril de 1500. Como diplomático, estuvo Ayala en íntima relación con los genoveses ilustrados que se encontraban en Inglaterra, con Raimondo di Soncino, embajador de Ludovico Moro, con los Spínolas y Fornaris y con el médico de cámara del rey, Joane Battista de Tabia, entre otros. Ayala envió a España informe de que había visto el mapa dibujado por el descubridor (Juan Cabot), «que es otro genovés como Colón».

El valor histórico de estos dos informes diplomáticos está en la mención—sólo entre paréntesis, exenta de intención—del origen genovés de Colón, de que la corte inglesa estaba evidentemente persuadida.

El resultado de las investigaciones hechas, hasta ahora, en los documentos españoles, es el siguiente: Eliminados los que ha aportado García de la Riga, no existe hasta el presente en España ningún documento público legal que atestigüe el origen español de Colón, y en cambio, seis documentos indican a Italia (Saona, Génova) como su presunta patria.

2. *Los documentos italianos.*—Los 138 documentos, procedentes, sobre todo,

de archivos notariales de Génova y Saona, que han sido reunidos en la *Raccolta Colombina* de Belgrano y Staglieno, provienen del período comprendido entre 1429 y 1578, y se refieren a miembros de una familia Colombo (1) muy ramificada en Italia septentrional y especialmente en la Riviera. Inútilmente se busca, en estos instrumentos notariales, el poder probar, con seguridad absoluta, la identidad del italiano Colombo con el español Colón. En 1904 descubrió Ugo Assereto dos documentos notariales de 23 y 25 de agosto de 1479 (2), el segundo de los cuales enriqueció a la investigación colombina fijando el año del nacimiento de Cristóbal (1451). Este documento ofrece también un auxilio, hasta ahora no tenido en cuenta, para determinar el origen de Colón, por lo que ha de constituir el punto de partida para la siguiente investigación.

(Concluirá.)

INSTITUCION

LIBROS RECIBIDOS

Institución Libre de Enseñanza, de México.—*Exposición y desarrollo del plan pedagógico.*—S. p. d. i.—Don. de los autores, Sres. D. Juan Albert Roses y don Fernando Izquierdo Colón.

González-Rothvos y Gil (Mariano).—*Punto de vista de los países de emigración sobre el problema de las emigraciones de trabajadores: España.*—Madrid, Minuesa de los Ríos, 1929.—Don. de la Sociedad para el Progreso social.

(1) *Racc. Col.*, parte II, vol. 1.

(2) *La data di nascita di Chr. Colombo.* (Spezia, 1904.)

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

(1) Impreso en H. Harrise: *Jean et Sébastien Cabot*, pág. 328. (París, 1882.)