

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

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

AÑO LIII.

MADRID, 31 DICIEMBRE DE 1929.

NUM. 836.

SUMARIO

Alice Pestana, pág. 353.

PEDAGOGÍA

Ventajas de la coeducación, por *E. Huguenin*, página 353.—Papel que desempeña y misión que corresponde al Instituto Internacional de Cinematografía Educativa en la estructuración de las organizaciones intelectuales, por *Louis Dop*, pág. 357.—La ciudad de los niños, por *Luis de Zulueta*, página 364.—Organización actual de la enseñanza en Alemania (*conclusión*), pág. 365.—Revista de revistas, por *D. D. Barnés*, pág. 374.

ENCICLOPEDIA

La historia del pensamiento español, por *D. Rafael Altamira*, pág. 375.—La patria de Colón, por el *Rvdo. P. Dr. Fritz Streicher, S. J.*, pág. 377.

INSTITUCIÓN

Obras completas de *D. F. Giner de los Ríos*, pág. 384.—Libros recibidos, pág. 384.

ALICE PESTANA

24 diciembre 1929.

El año se despide de nosotros con una nueva desgracia para la Institución: la pérdida de aquel espíritu selecto, tan lleno de la más devota adhesión a nuestra obra y que con tan acendrado fervor llevó a todas sus actividades el sentido inspirado por sus dos maestros y modelos: *D. Francisco Giner* y *D.ª Concepción Arenal*: **Alice Pestana**.

De su significación en las letras portuguesas, de su trabajo profesional en la Institución, de su enseñanza en la escuela oficial, de su grande obra en favor de la infancia delincuente, y de otras actividades de una vida tan llena de trabajo y de preocupaciones elevadas, procuraremos

ofrecer un reflejo en números sucesivos de nuestro BOLETÍN.

En éste solamente podemos consignar la dolorosa noticia, y el duelo profundo con que amigos y discípulos y comprofesores han acudido a dar testimonio de la más alta estimación por su valía, y de la justa y cordial reverencia por su obra.

Gran consuelo este para cuantos sabemos lo que fué y lo que su país de adopción ha perdido.

PEDAGOGÍA

VENTAJAS DE LA COEDUCACIÓN

por *E. Huguenin*,

Profesora de la Escuela de las Rocas.

Plantear el problema de las ventajas e inconvenientes de la coeducación es, a nuestro juicio, falsear la cuestión, o, al menos, no enfocarla debidamente. Nos parece más justo considerar la coeducación como una cosa que *debe ser*, y cuyas condiciones hace falta conocer, después de lo cual cada uno es libre de preguntarse si está en condiciones de realizar el ensayo y de asumir la responsabilidad de su aplicación.

Sin embargo, comparando el régimen de educación por sexos separados y la coeducación, se pueden ver las ventajas de este último sistema desde el triple punto

punto de vista intelectual, moral y psicológico.

Nada más instructivo que el análisis de las razones por las cuales ciertos educadores, maestros y padres se inclinan por la coeducación.

De una parte, se encuentran maestros que, por costumbre o deformación profesional, no ven en el niño más que el alumno. Es, pues, la coinstrucción lo que, en realidad, preconiza dicho sector. Pero, como ya se ha visto, la coinstrucción no es más que una parte de la coeducación, y no la más importante. Ello no quiere decir que establecer el contacto de ambos sexos en el terreno intelectual deje de ser interesante, pero no constituye más que un fragmento del conjunto más vasto que no dominan o consideran secundario.

¿Qué es, pues, lo que les seduce en la coinstrucción? Gracias a una enseñanza liberal que no oprime el espíritu y permite el desenvolvimiento de la inteligencia, han observado que el muchacho y la niña adoptan, sobre todo a partir de la adolescencia, una posición radicalmente distinta ante los problemas intelectuales. El espíritu masculino, más objetivo, más capaz de interesarse por los hechos, más apto para dar contestaciones rápidas, como si las tuviera preparadas, ordenadas y catalogadas en el fondo de su memoria, prontas a ser utilizadas en el momento necesario, en el examen o en el salón... El espíritu femenino, al contrario, subjetivo, no interesándose por los hechos más que por la enseñanza que de ellos puede deducirse, preocupada ante todo de utilizar los conocimientos para la elevación espiritual, teniendo necesidad de *rumiar* las cuestiones, como si le fuera preciso buscar en lo profundo de lo subconsciente los elementos de su respuesta, lo cual le es desfavorable en los exámenes y discusiones rápidas... De una parte, el razonamiento lógico; de la otra, la lógica afectiva... La potencia y los matices... El conocimiento de las cosas y el amor a las cosas... Entre dos formas de espíritu tan diferentes y complementarias una de la otra, ¡qué cambio tan fecundo de puntos de vista! ¡Y qué

perspectiva abierta a la cultura espiritual del porvenir! Una cultura que, en vez de ser propiamente masculina, como la nuestra, sería el resultado de la colaboración de hombres verdaderamente viriles y de mujeres en plena posesión de toda su femineidad.

Otros educadores se colocan en el terreno moral al juzgar la coeducación. Preocupados, ante todo, por la resolución del problema sexual, comprenden que la vida en común es más natural que la separación de sexos; que es partiendo de la naturaleza y no contra ella como debe edificarse una moralidad. Ven, pues, ante todo, en la coeducación una institución de profilaxia contra la impureza, la inmoralidad, la homosexualidad y las mil formas de perversión a las cuales recurre el individuo privado del contacto regulador del otro sexo. Creyendo que nuestras costumbres no tienen nada que perder y mucho que ganar siendo más francas, más abiertas y más naturales, preconizan el *sport* y el trabajo en común.

Pero es una tarea muy delicada el dirigir los instintos y los sentimientos del niño, de la cual no es capaz todo el mundo. Y la mayor parte de los adultos cierran los ojos a tal dificultad, terminando muchos por persuadirse de que no existe. De esta manera se hacen aún actualmente la generalidad de las educaciones... En vez de florecer y ser hábilmente dirigida, la vida afectiva de los niños es oprimida cuanto se puede, hasta que estalla en el momento en que cesa la presión de los educadores. Es el momento del tumulto pasional, que ningún freno es capaz de contener. ¡Dichosos los adolescentes que se libran de la tempestad habiendo aprendido a establecer la jerarquía entre los sentimientos y los instintos!

Es extraordinario el trabajo que se toman para enseñar a los alumnos algunos elementos de latín o de otras materias de igual importancia, al mismo tiempo que se abandona al azar el cuidado de resolver un problema del cual depende la felicidad y dignidad de la vida entera. ¿Creerán acaso que el adolescente adquiere la clarivi-

dencia y la voluntad como consecuencia del crecimiento?... Sería realmente verdaderamente ingenuo.

Al observador perspicaz no se le ha escapado el contraste entre la agudeza que reviste el problema sexual para el adolescente educado aislado del otro sexo y la armoniosa manera como se resuelve allí donde, encontrándose los sexos en el terreno de las actividades útiles y de los placeres compartidos, han desaparecido las curiosidades malsanas y los sentimientos románticos, fatal producto de condiciones de vida anormales.

Al dejar Odenwald, tuve ocasión de observar muy de cerca dos escuelas cuyo espíritu era también excelente y de un ideal tan elevado como era posible: una externado, de 300 muchachas; la otra internado, de 300 alumnos. En ambos casos, las funciones de mi incumbencia me colocaban en íntimo contacto con los problemas que plantea la educación de adolescentes... No olvido las numerosas confesiones que he leído o recogido, y hago llamada a los recuerdos de mis lectores que saben lo que significa vivir. Quien penetre en un internado de muchachos donde no exista la preocupación de la moral sexual, sufrirá una decepción por lo que observe. Pasando a continuación a una escuela donde se tome en serio la cuestión de la pureza, quedará asombrado de descubrir la importancia que tiene.

Toda la vida del adolescente gravita al rededor del problema sexual: si un muchacho está triste, desacertado, perezoso, en una palabra, descentrado, no hay que ir muy lejos a buscar las causas de su estado; pero no es tan fácil encontrar el remedio, y no puede pensarse sin congoja en la larga serie de años en los cuales el adolescente combate sus deseos, perdiendo las mejores energías en una lucha de la que no siempre sale victorioso.

No creo se puedan suprimir totalmente las dificultades del período en que el adolescente hace el conocimiento de sí mismo, pero se las atenuaría grandemente colocándole en condiciones normales de vida.

Un hecho debidamente comprobado por

quienes han practicado la coeducación, entre los cuales hay que colocar en primera línea M. J. Badley, distinguido director de Bedales (1), es que allí donde se practica, los alumnos cambian de voz más tarde, y el desarrollo sexual se hace más lentamente y más regularmente que en las escuelas de régimen ordinario, lo cual prueba que la tensión sexual es en aquéllas menor, en beneficio de la salud moral. Por otra parte, al satisfacerse curiosidades desaparecen muchas perversiones.

Pero, sobre todo, hay que insistir acerca de un hecho que hasta hoy no se ha tenido suficientemente en cuenta, y es que el problema sexual cambia completamente de aspecto según que el alumno se haya educado en régimen de sexos separados o bajo el de coeducación. En el que ha vivido en el internado cuartel reviste, dado el mejor de los casos (es decir, cuando el adolescente tiene un ideal de pureza), la forma de una lucha, a veces desesperada, contra una parte de sí mismo que considera perversa. Lucha de la cual se felicitan los que creen que de este modo fortifican la voluntad... En realidad, es lucha trágica, agotadora, desproporcionada con las fuerzas del joven.

Para quien ha vivido junto a la joven, en un medio ambiente de vida sana, el problema es muy distinto. Primeramente, y por el mero hecho de frecuentar libremente el trato con el otro sexo, su curiosidad desaparece; es la eterna historia del fruto hacia el cual convergen pensamientos y deseos mientras es prohibido, y que pierde todo atractivo desde el momento que se hace accesible. Las relaciones lícitas de un sexo con el otro preservan del vicio y de la perversión, los cuales no son, en la mayoría de los casos, otra cosa que sustitutos, procurando más vergüenza y tristeza que placer. El deseo que atrae espontáneamente un sexo hacia el otro se evapora, por así decirlo, a medida que aumenta el placer, muy legítimo, que sienten los adolescentes en verse, hablar, colaborar o

(1) Una de las primeras Escuelas Nuevas creadas en Inglaterra a fines del siglo pasado.—(N. del T.)

aun gustar de un contacto espiritual más íntimo.

Aquí es precisamente donde interviene la verdadera moralidad. No consiste en una lucha contra la naturaleza, sino en la conciencia de una responsabilidad. Un abismo separa ambas concepciones. La primera, negativa, individual, trata de destruir un instinto que renace sin cesar; la segunda, positiva y social, consiste en el dominio de los impulsos y en el sentimiento de la responsabilidad en que incurre todo individuo hacia el sexo opuesto.

Si se estima importante que la primera revelación de la feminidad no sea la de los sentidos, se comprenderá el interés que hay en que se frecuente la amistad de la joven en el terreno de las relaciones sociales legítimas, entre las cuales el *sport* está lejos de ser la forma única ni la mejor.

La coeducación modifica el problema sexual del hombre, elevándolo al plano de cuestión de moral social, y esto no en abstracto, sino en lo concreto de la vida cotidiana, pues lejos de adquirir una teoría moral, valedera en un porvenir aun lejano, aprende por el trato diario del sexo femenino el difícil arte de convivir con él dignamente. Sólo una moralidad convertida, gracias a una larga práctica, en carne y sangre del individuo puede ofrecer alguna garantía de duración y eficacia.

Por lo que afecta a la muchacha, los peligros que la acechan como resultado de una educación separada de sexos son menos aparentes, pero tan reales como los que acabamos de describir. Es posible que el despertar de los sentidos no provoque en ella un trastorno comparable al producido en el hombre. Pero no por ello escapa al difícil paso del período de la pubertad. El problema para ella se plantea en el plano del sentimiento y su idealismo la expone a desastres más grandes todavía.

En la soledad, la joven sueña en el amor; nutre su alma de quimeras, y una literatura romántica viene todavía a fomentar tal inclinación dándole falsas ideas de la vida, del hombre y de sí misma. Sueños y lecturas que la colocan al margen de la realidad en una región donde su naturaleza imagi-

nativa tiene ya tendencia a refugiarse huyendo de las durezas y exigencias de la vida en el mundo. En vez del conocimiento de lo real, del buen sentido, del valor, adquiere una vaga sentimentalidad más o menos matizada de idealismo, y con tales mediocres armas es con las que se le envía a afrontar la vida real. La ausencia de realismo en la educación de la mujer es la fuente de sus desilusiones, y con frecuencia causa de no conseguir la felicidad.

Si, por el contrario, se la hace convivir con los adolescentes, aprenderá a conocerlos tal como son, con sus cualidades y defectos, con las virtudes que aspiran a poseer un día. Conjuntamente descubrirían los grandes ideales humanos, preparándose para realizarlos en un porvenir próximo.

Tal confrontación de las necesidades de ideal, tan poderosas en la joven, con los problemas concretos que plantea la vida, le dará el valor tranquilo necesario a la mujer para mantener, como una vestal romana, el ideal ante los ojos de sus compañeros de ruta.

Finalmente, cierto número de educadores no limitan la coeducación al papel de preservación moral. Ven en la convivencia de uno y otro sexo la ocasión de un enriquecimiento espiritual insustituible, de una alegría y emulación propicias al desenvolvimiento de la individualidad. Creen que la felicidad del hombre y mujer adultos se prepara desde la adolescencia, gracias a esa larga amistad de ambos sexos tan favorable a su interpenetración y mutuo conocimiento.

Todo cuanto precede muestra de manera suficiente que no hay que ver en la coeducación una simple institución escolar. Es muchísimo, infinitamente más. Es una concepción de la vida a la cual es asombroso tener que calificar de profunda y original, pues sería todo simplicidad para un espíritu no deformado por la tradición secular de prejuicios y rutina.

Pensemos un instante en que:

el afirmar que los individuos de los dos sexos alcanzarán el máximo de desarrollo y de felicidad en una colaboración que se extienda a toda la vida y a todas las

obras que no sean de naturaleza sexual; el esperar que la cooperación de hombre y mujer terminará creando una cultura más verdaderamente humana que la que hoy conocemos;

el asegurar que es gracias a una educación en común, a través de experiencias semejantes, como el muchacho encontrará las ocasiones de afirmar su virilidad y la joven su feminidad;

no es un procedimiento pedagógico, sino una concepción de vida que implica una fe.

Lejos de circunscribirse al dominio de la escuela, el ideal de coeducación debe tratar de penetrar todas las relaciones sociales. Allí donde un hombre y una mujer de espíritu elevado conciben sus relaciones sociales en la familia, la escuela o la vida pública bajo el aspecto de una leal colaboración de sexos, se hace obra de coeducación. Y es, sin duda, bajo esta última forma como es más urgente hoy su realización, porque de ella dependerá una modificación de la opinión pública y de las costumbres que haría posible la coeducación de las generaciones venideras a partir de su más tierna infancia.

(Del libro de E. Huguenin, *La cooperación de sexos. Experiencias y reflexiones*, próximo a publicarse por la editorial «La Lectura». Traducción de J. Comas.)

PAPEL QUE DESEMPEÑA Y MISIÓN QUE CORRESPONDE
AL
INSTITUTO INTERNACIONAL DE CINEMATOGRAFÍA EDUCATIVA
EN LA ESTRUCTURACIÓN
DE LAS ORGANIZACIONES INTERNACIONALES
por Louis Dop.

Desde el comienzo del siglo actual, se observa un hecho que caracteriza particularmente la historia política, económica y social: la tendencia, cada vez más marcada, de diversos pueblos a orientar sus creaciones y sus esfuerzos hacia la más estrecha colaboración y cooperación entre las naciones, para alcanzar toda clase de progresos, llegar a un conocimiento más íntimo entre ellos, a una solidaridad más firme, y sobre estas bases, levantar el reino

de la Paz entre los hombres de buena voluntad.

Germinaba esta idea a fines del pasado siglo, y prueba de ello es la tentativa infructuosa de establecer en El Haya un Tribunal de Paz; las ideas de los hombres de Estado ya eran pacifistas.

Estaba reservado al siglo xx encarnar y dar vida a estas tendencias, y que en él fueran una realidad práctica los principios que respondieran a las necesidades de los pueblos de establecer entre ellos una cooperación y una colaboración aptas a satisfacer sus intereses materiales y morales.

Entre las manifestaciones para la consecución de este fin, se destaca en lugar preeminente la alta y generosa iniciativa de S. M. Víctor Manuel III, Rey de Italia que en 1905 celebra en Roma una Conferencia Internacional de Agricultura para intentar resolver en el campo internacional todos los problemas técnicos, económicos y sociales del agro mundial.

La Real y feliz iniciativa se encaminaba —era el anhelo de su augusto promotor— a crear verdadera solidaridad entre todos los agricultores, sembrando de esta forma el germen de paz entre los pueblos.

Ardua y difícil era la tarea; pero el éxito brillante que coronó su iniciativa, la favorable acogida que dispensaron a la idea todos los Gobiernos que consintieron en crear en Roma una institución de Estado, bajo la denominación de Instituto Internacional de Agricultura, demostraron que en principio todos los pueblos abundaban en el mismo pensamiento.

En un principio se adhirieron 40 Estados, en la actualidad lo están 75. Ello prueba el carácter casi universal de la institución.

Este primer ensayo de Sociedad de Naciones, especializado en uno de los problemas más arduos de la economía mundial, la agricultura, prueba claramente la tendencia de los Gobiernos y de los pueblos a estudiar y resolver, bajo un aspecto internacional de creciente extensión, los diversos problemas que interesan al bienestar y la prosperidad de las naciones y aseguran, en consecuencia, la solidaridad y pacificación de los pueblos.

Ante la conmoción trágica desencadenada por la guerra en el orden político, económico y social de diversos pueblos, fué tangible—valga la expresión—la necesidad sentida por los Gobiernos para llegar a un acuerdo, y que, en una amplia escala, se realizasen las aspiraciones, las tendencias tímidas hasta entonces, los proyectos destinados a resolver, de común acuerdo, las dificultades que surgiesen a cada instante entre las naciones, en el dominio político o en la esfera económico social.

Y así nace, como resultado de la necesidad sentida y de los anhelos y aspiraciones mundiales, la Sociedad de Naciones, cuya constitución es, sin duda alguna, el punto donde culminan los acontecimientos históricos del corriente siglo.

En los años angustiosos del quinquenio trágico, el luto, la tristeza, las privaciones fueron el patrimonio de los pueblos mezclados en la contienda. Pocas naciones escaparon a su acción; ninguna podemos decir, pues ¿qué pueblo no sufrió directa o indirectamente las consecuencias de la guerra?

Por esto, el proyecto de creación de la Sociedad de Naciones aparece a la humanidad como el símbolo anunciador de tiempos nuevos, en los que la paz no se quebrantará jamás entre los hombres.

Para asegurarla y para garantizarla, los Estados han comprendido que era necesario sacrificar a la «entente cordiale» de las naciones algunas de las prerrogativas tan celosamente defendidas por ellas hasta entonces, y confiarlas a un organismo cuyo carácter internacional, su finalidad profundamente humanitaria y desinteresada y sus fines altamente morales se impusieran al respeto, a la consideración y a la gratitud de las naciones.

La misión de esta manera confiada por el Pacto a la Sociedad de Naciones era de una elevación, de una importancia y de un alcance como requerían los asuntos y problemas tan trascendentales a ella encomendados.

La misión que se le confiaba era enorme, llena de dificultades y de responsabilidades.

Aunque sucesivamente le han sido confiados diversidad de asuntos, las actividades de la Sociedad de Naciones constituyen un conjunto armónico, todo él sometido a las Directivas que derivan de su constitución.

Si en el cuerpo humano, el organismo constituye un todo, un conjunto, no es menos cierto que la naturaleza ha especializado ciertas partes del cuerpo para determinadas funciones esenciales de la vida del ser humano, toda vez que la función hace necesario el órgano.

Así, en la organización de la Sociedad de Naciones, la multiplicidad y complejidad de sus actividades ha hecho necesaria la creación de nuevos órganos que, sin destruir la unidad y la armonía del conjunto, permitiesen asegurar de manera más perfecta, más adecuada y especializada el funcionamiento mismo y el progreso incesante del organismo principal.

De este modo han nacido los diversos organismos internacionales, más o menos estrechamente unidos con la autoridad o bajo la dirección de la Sociedad de Naciones.

Para responder también a estas necesidades, el Gobierno de Italia, ha propuesto a la Sociedad de Naciones, la que lo ha aceptado muy reconocida, la creación del organismo internacional oficial más reciente, el *Instituto Internacional de Cinematografía Educativa*, con domicilio en Roma, y colocado directamente bajo la autoridad y dirección del Consejo de la Sociedad de Naciones.

La creación del Instituto Internacional de Agricultura en 1905; más tarde, después de creada la Sociedad de Naciones, se instituye en Roma el *Instituto Internacional para la unificación del Derecho privado*, y recientemente se ha inaugurado el *Instituto Internacional de Cinematografía Educativa*, instituciones colocadas, como hemos dicho, bajo la autoridad y dirección del Consejo de la Sociedad de Naciones, y que muestran de manera elocuente la contribución eficaz y desinteresada que aporta Italia a la obra admirable de la Sociedad de Naciones.

He aquí, por tanto, el *Instituto Internacional de Cinematografía Educativa* estructurando el cuadro oficial de las organizaciones internacionales oficiales, con un programa, un objeto y una finalidad que importa conocer.

* * *

La *especialización*, cada vez más acentuada, de los diversos organismos internacionales es un fenómeno consecuencia lógica y natural de la complejidad de la vida, de las necesidades de estudiar, de una manera particular y profunda, ciertos problemas que interesan especialmente el desenvolvimiento pacífico de las naciones.

He aquí por qué, desde su fundación, la Sociedad de Naciones se ha visto obligada a crear ciertos organismos auxiliares.

Entre estas organizaciones figuran, en primer lugar, los *organismos técnicos*, que constituyen la creación más original y práctica de la Sociedad de Naciones. Conocida es la razón de estas creaciones. Existen en la vida internacional gran número de problemas de orden técnico, pero susceptibles de dar lugar a conflictos de orden político. Las organizaciones técnicas de la Sociedad de Naciones tienen, por tanto, como fin estudiar estos problemas técnicos antes de que degeneren en conflictos políticos, y hacerlos resolver por técnicos pertenecientes a distintos países. Estos organismos auxiliares estudian en particular: *la organización de comunicaciones y del tránsito, la organización económica y financiera y la organización de higiene.*

Sobre estas organizaciones superiores, en grado superior, figuran las organizaciones de carácter autónomo, constituidas más independientemente y siendo susceptibles de recibir la adhesión de otros Estados que no integren la Sociedad de Naciones. Estas organizaciones autónomas son:

1. *El Tribunal permanente de Justicia internacional*, fundado de acuerdo con el artículo 1.º del Pacto, bajo los auspicios de la Sociedad de Naciones, y que, jurídicamente, es un organismo oficial in-

ternacional independiente, basado en una convención internacional distinta del Pacto.

El Tribunal es accesible a todos los Estados del mundo, aun a aquellos que no son miembros de la Sociedad de Naciones.

2. *La Organización Internacional del Trabajo*, que es una rama de la Sociedad de Naciones, ha sido creada, no por el Pacto, sino por una parte especial del Tratado de Versalles (Parte XIII, Trabajo). Está fundado sobre la base de la Justicia social, sobre la voluntad de suprimir en las condiciones del trabajo humano la injusticia, la miseria y las privaciones. En un sentimiento de justicia y de humanidad, y para asegurar una paz mundial duradera, los Estados contratantes han convenido en arreglar la organización y el funcionamiento de este organismo autónomo, para alcanzar los fines fijados, que son los que acabamos de enunciar.

Gracias a los brillantes y fecundos resultados obtenidos por la Organización Internacional del Trabajo, los Estados pueden darse cuenta y hacer constar que la especialización de trabajos, cierta independencia en la dirección y el desenvolvimiento de los esfuerzos para realizar los fines perseguidos no pueden más que facilitar y favorecer la influencia, el progreso y los fines humanitarios de la Sociedad de Naciones.

3. *Las instituciones especiales de la Sociedad de Naciones*. Estas instituciones constituyen un tercer grupo, creado por los Estados miembros de la Sociedad de Naciones y completan el grupo de las organizaciones especiales que concurren a asegurar el funcionamiento normal, el desenvolvimiento y el progreso de la Sociedad de Naciones.

La primera de estas instituciones especiales es:

1. *El Instituto Internacional de Cooperación intelectual*, fundado en París por el Estado francés en 1925.

Aunque jurídicamente distinto de la Sociedad de Naciones, y guardando su carácter propio de persona moral, esta institución tiene relaciones muy estrechas con

la Sociedad de Naciones, toda vez que sirve de instrumento, de preparación y ejecución a la Comisión de Cooperación intelectual, órgano propio y directo de la Sociedad de Naciones.

El Consejo de Administración del Instituto está compuesto por las mismas personas que integran la Comisión de Cooperación intelectual.

Los fines científicos, literarios y artísticos que persigue este organismo exigen necesariamente una estrecha colaboración con otros centros internacionales, que bajo un aspecto técnico contribuyen a su vez eficazmente al *desarrollo del progreso científico*.

2. *El Instituto Internacional para la Unificación del derecho privado*, creado por el Gobierno italiano, con domicilio en Roma, constituye la segunda manifestación de las instituciones especiales colocadas bajo la autoridad de la Sociedad de Naciones, con la misión de realizar la unificación de principios que regulan el Derecho privado en los Estados que integran la Sociedad de Naciones.

Su Consejo de dirección está formado por personalidades jurídicas eminentes de todos los países interesados, hecho que garantiza el éxito de esta rama.

3. *El Instituto Internacional de Cinematografía Educativa*. Constituye este centro el más reciente, pero no el menos importante de los organismos especiales internacionales colocados bajo la autoridad de la Sociedad de Naciones.

Su finalidad, dentro de la colaboración de la obra general de la Sociedad, según el artículo 2.º de su estatuto orgánico, consiste en «favorecer la difusión, producción y cambio entre los diversos países de las películas educativas que guardan relación con la instrucción, el arte, la industria, la agricultura, el comercio, la higiene, etc., valiéndose de cuantos medios estime y crea necesarios su Consejo de Administración».

De tan amplio campo de acción, fácil es deducir la importancia del Instituto. Basta pensar que las películas educativas se refieren a todos los campos de actividad de

los cuales dependen el progreso científico, artístico, industrial, agrícola, comercial, higiénico y social.

Misión es la señalada ardua y difícil, y que, a nuestro entender, sólo podrá llevarse a cabo de modo satisfactorio, con una estrecha colaboración entre los organismos internacionales existentes, que de acuerdo con sus estatutos se vienen ocupando de las diferentes actividades encomendadas al Instituto Internacional de Cinematografía Educativa.

No entra en nuestro plan hacer un estudio detallado de los estatutos del organismo que nos ocupa.

Son obra del Gobierno italiano y han sido sometidos a la aprobación de la Sociedad de Naciones, teniendo en cuenta las observaciones presentadas por la Comisión de Cooperación intelectual cerca de la Sociedad, y de las del Comité para la protección de la infancia y de la Oficina Internacional del Trabajo.

Fué definitivamente aprobado por el Consejo de la Sociedad de Naciones el 30 de agosto de 1928.

Sin embargo, señalaremos que, de acuerdo con las disposiciones contenidas en el artículo 6.º, se establece desde el primer momento la colaboración e inteligencia que preconizábamos.

En efecto: el Secretario general de la Sociedad de Naciones, el Director de la Oficina Internacional del Trabajo, el Director del Instituto de Cooperación Intelectual y el Presidente del Instituto Internacional de Agricultura podrán tomar parte en las reuniones del Consejo de Administración o hacerse representar a título consultivo.

Al igual que los organismos relacionados con la Sociedad ya mencionados, tiene el que nos ocupa personalidad jurídica independiente.

Ha sido creado, en realidad, por el Gobierno italiano para actuar una forma de colaboración internacional en el campo de la educación por medio de la película educativa. Pero esta creación se ha efectuado de común acuerdo entre la Sociedad de Naciones y el Gobierno de Italia, y de aquí

derivan las íntimas relaciones entre el nuevo organismo y Ginebra.

* * *

Se inauguró solemnemente el Instituto Internacional de Cinematografía Educativa el 5 de noviembre de 1928, en Frascati, ante la presencia de S. M. el Rey de Italia, de los miembros del Gobierno italiano, del Cuerpo diplomático y de los altos funcionarios del Estado.

Su misión social ha de ser considerable. Si es cierto que en la actualidad todos los pueblos se desviven al unísono para difundir la instrucción entre sus habitantes, no lo es menos que por todas partes se observa una *carencia de educación*.

Es esta educación la que ha de constituir la principal preocupación y el fin ideal del nuevo Instituto.

Así lo han comprendido sus creadores, y así se refleja en su denominación, Instituto de *Cinematografía Educativa*.

Ciertamente, el cinematógrafo está llamado a desempeñar cada día un papel más importante en el desenvolvimiento general de la instrucción de los pueblos, y los esfuerzos hechos en este sentido son considerables.

Pero es la *misión educativa* de esta nueva modalidad de difusión del pensamiento lo que ofrece una particularidad.

Los nuevos medios de difusión del pensamiento y de las imágenes, cuyo progreso aumenta considerablemente en nuestro siglo, representan actualmente en manos de los Gobiernos, por medio de organismos creados a este fin, no sólo un medio de control, sino principalmente un poder sumamente eficaz para obrar sobre la cultura espiritual de los pueblos, y, por medio de las imágenes, para ejercer una influencia directa en el desenvolvimiento de la educación nacional. Por lo tanto, es esencial y de gran actualidad examinar estos problemas nuevos, cuya evolución relaciona a los pueblos y acrecienta, por tanto, las posibilidades de una colaboración internacional.

Nadie ignora la influencia que la pelícu-

la ejerce en las costumbres y en los sentimientos de la colectividad.

Todos los públicos buscan en el cinematógrafo más bien una distracción que una lección.

Sin embargo, toda imagen posee una fuerza instructiva, buena o mala, que atrae o repele, y en los sentimientos de simpatía o antipatía que provoca, representa un factor que puede constituir, en realidad, un poderoso medio de educación de las masas.

Al cinema, ni el idioma ni la misma civilización ponen fronteras. Divulga todas las actividades y costumbres de unos pueblos en otros, y si las películas presentadas tienen como finalidad principal elevar el nivel moral e intelectual de los individuos, el cinematógrafo puede ejercer una misión educadora y contribuir a crear una solidaridad de sentimientos entre los diversos pueblos.

En la actualidad, la película es un medio de propaganda superior al de la Prensa.

El cinematógrafo acostumbra a los sedentarios a conocer mejor las costumbres y la civilización de otros pueblos, al hombre de campo a familiarizarse con los ciudadanos, y viceversa.

Resulta, por tanto, que las costumbres, tradiciones, la higiene y las relaciones sociales pueden sufrir la buena influencia del cinema.

De aquí se desprende la obligación imperiosa de vigilar y mejorar la *producción de películas*, y, en consecuencia, la necesidad de asegurar la *calidad técnica* del cine.

De cuanto antecede se desprende el papel principal y elevado de *educador* confiado al Instituto Internacional de Cinematografía Educativa por sus creadores, que con justo título merecen ser llamados «los Gutenbergs contemporáneos».

* * *

El impulso dado por el Instituto Internacional de Cinematografía Educativa en los campos que tanto interesan a los progresos de la civilización social, instrucción, arte, industria, agricultura, comercio, higiene, educación social, etc., la difusión y

el cambio de las películas educativas entre los diferentes países, hacen de este gran organismo internacional una especie de regulador técnico de la producción del *film* en todos los países, un consejero y una guía para la orientación que debe darse, desde el punto de vista educativo, a este nuevo y potente instrumento de difusión del pensamiento que es hoy día el cinematógrafo.

Para todas las finalidades descritas, que han de redundar en beneficio de la Humanidad y de la civilización, no ha de faltarle al Instituto Internacional de Cinematografía Educativa la ayuda moral y el concurso material y financiero de los Estados. Los Gobiernos adheridos a la Sociedad de Naciones tienen la obligación moral de participar en el desenvolvimiento y progreso del nuevo organismo. En estos momentos, en que más que nunca se requiere conducir el alma y el espíritu de las multitudes por el camino de la moralidad y de las sanas y científicas enseñanzas es indispensable que los Gobiernos comprendan la elevada misión que a tal fin ha sido encomendada a la nueva institución para desarrollar los sentimientos de solidaridad internacional y de paz mundial, por medio del conocimiento profundo y recíproco de las costumbres, de las tradiciones y de su manera de obrar y pensar.

Este será el camino de llegar a constituir en cierto modo un *pensamiento común*, cuya base y finalidad sea el desenvolvimiento constante de los principios y reglas que tienden a mejorar el bienestar material y moral de los pueblos.

Gracias a los medios de acción que el Consejo de Administración del nuevo Instituto pondrá a disposición de una Dirección llena de inteligencia, de fe y de entusiasmo, la misión confiada al Instituto se acrecentará, se desenvolverá al unísono del interés que le testimonien los Gobiernos, del concurso material y financiero que le presten y de la colaboración que necesariamente deberá establecerse sobre una base de cordial confianza con los demás organismos internacionales.

*
*
*

Como órgano directo de la Sociedad de Naciones, deberá forzosamente sufrir el Instituto su inspiración y sus directivas para contribuir eficazmente al logro de los fines para que ha sido concebido y fundado por la Sociedad.

A su vez, y en justa reciprocidad, la nueva institución ejercerá una influencia directa y eficaz, dada su técnica y especialidad, en todos los dominios que han sido confiados a su actividad.

Además de sus relaciones constitucionales con la Sociedad de Naciones, el Instituto viene obligado, para desempeñar eficazmente su misión, a mantener continuas y cordiales relaciones con los organismos internacionales oficiales que directa o indirectamente se ocupan de cinematografía educativa.

Por órganos oficiales entendemos la Oficina Internacional del Trabajo, el Instituto Internacional de Cooperación Intelectual, la Sección de Higiene de la Secretaría General de la Sociedad de Naciones, el Instituto Internacional de Agricultura de Roma y el Comité de la Protección de la Infancia.

Las relaciones con estos centros no excluyen las mantenidas con los organismos privados que se ocupan de cinematografía educativa.

La actividad del nuevo organismo deberá, de acuerdo con los estatutos, desenvolverse íntimamente unida con las otras instituciones internacionales.

De aquí nace la obligación que se impone al nuevo Instituto de establecer acuerdos con las indicadas instituciones internacionales para facilitarles el desenvolvimiento de su programa por el método de coordinación y colaboración internacional.

Estos acuerdos serán fáciles de establecer, si, como no es dudoso, los órganos representativos y directores de estas instituciones internacionales se capacitan de la misión importante confiada al Instituto Internacional de Cinematografía Educativa, el que, en reciprocidad, podrá con sus informes y su documentación especial y técnica facilitar la obra particular perseguida por dichas instituciones.

Podemos encontrar un ejemplo práctico y concreto de la posibilidad y de la facilidad de estos acuerdos en la creación por el Instituto Internacional de Agricultura de la *Comisión Internacional de Coordinación para la Agricultura*, que tiene por objeto someter a los representantes de los distintos organismos internacionales agrícolas reunidos en las Conferencias del Instituto de Roma los problemas que puedan crear dificultades por sus dobles empleos de actividad, por posibles conflictos de competencia, por dispersión de fuerzas, de gastos y de actividades en contraste entre sí.

La Comisión de Coordinación para la Agricultura tiene por finalidad allanar todas estas dificultades, en un espíritu de concordia, de mutua inteligencia y de colaboración cordial para alcanzar los fines respectivamente asignados a cada uno de los organismos internacionales.

Otro ejemplo no menos práctico y significativo podría ser señalado con la creación de la *Comisión consultiva mixta agrícola*, instituida el 5 de abril de 1922, en virtud de un acuerdo entre la Oficina Internacional del Trabajo y el Instituto Internacional de Agricultura de Roma.

Esta Comisión, que ha establecido las relaciones más cordiales entre los organismos oficiales de Roma y Ginebra, estudia en común en reuniones periódicas las cuestiones agrícolas, que son examinadas respectivamente por los dos organismos, en virtud de sus estatutos propios, permitiendo establecer así, en común y cordial acuerdo, la distribución de sus tareas.

Acuerdos de la misma naturaleza, inspirados por el mismo criterio de inteligencia y solidaridad, se han obtenido, al parecer, fácilmente, en bien y provecho de las distintas instituciones internacionales.

La estrecha colaboración que ha de establecerse entre el Instituto Internacional de Cooperación Intelectual y el Instituto Internacional de Cinematografía Educativa, cordial y eficazmente asociados para el desenvolvimiento del progreso científico, literario y artístico de los distintos pueblos, es una garantía segura de los fe-

cundos y felices resultados que se obtendrán de un trabajo que, aun prosiguiendo paralelamente, alcanzará el mayor desarrollo y el mayor progreso de la obra respectiva que constituye la finalidad de las dos instituciones.

Sus éxitos progresivos estarán en consonancia con la intensidad de esta cooperación y colaboración.

*
* *

El Instituto Internacional de Cinematografía Educativa, en virtud de los principios y de las reglas que han presidido su creación, tiene su puesto fijo, puesto esencial en el cuadro de las organizaciones internacionales oficiales, cuya misión, dependan o no, estén o no sometidas a la autoridad y al control de la Sociedad de Naciones, es trabajar por la mutua comprensión de los pueblos, creando entre ellos un sentimiento cada vez más acentuado de solidaridad internacional y contribuyendo de esta manera al establecimiento general de la paz, según el criterio de la Sociedad de Naciones.

Ciertamente es ardua y difícil la misión que conduce a la realización práctica de este ideal.

Depende este ideal en gran parte de la ciencia, de la fe, del entusiasmo de los hombres llamados por la confianza de sus Gobiernos a dirigir los esfuerzos y el trabajo de la nueva institución romana, por caminos y soluciones que le atraerán la estimación y la confianza de los Estados y de las personalidades eminentes, capaces de juzgar su obra y de la orientación favorable que se imprima a la cooperación internacional en vista de la finalidad determinada que se pretenda alcanzar.

Bajo el impulso del eminente Presidente del Consejo de Administración y del Comité Ejecutivo, cordialmente secundado y apoyado por las eminentes personalidades que componen el Consejo de Administración, la Dirección del Instituto sabrá encontrar en su ciencia, en su elevada competencia y, sobre todo, en su fe y entusiasmo, las fuerzas, el apoyo y los recursos

necesarios para hacer de ella una obra que contribuirá poderosamente, en colaboración cordial con los otros organismos internacionales, a establecer una solidaridad siempre creciente entre los pueblos, por medio de películas educadoras, y asegurar de esta manera la prosperidad y el bienestar de la Humanidad.

(Del número I de la *Revista Internacional del Cinema educativo*.)

LA CIUDAD DE LOS NIÑOS

por Luis de Zulueta,

Profesor en la Escuela Superior del Magisterio.

Cuando se hallaba París bajo el fuego de los cañones prusianos, su glorioso poeta lanzó un grito para salvar a la ciudad de la luz, a la metrópoli de la civilización. «¡París tiene un alma!» En efecto: al pie de la montaña de Santa Genoveva algo había que estaba por encima de las discordias de las naciones y de los partidos.

Ahora, con mayor desinterés nacional, unos pedagogos extranjeros elevan su voz desde la neutra Ginebra para la defensa espiritual de la capital de Austria. ¡Sí! ¡Viena tiene un alma!, habrían podido repetir hoy los profesores Ferrière, Schenker y Dottrens, firmantes del documento que está circulando por Europa, y que aquí publica en español, en su último número, la *Revista de Pedagogía*. También hay algo al pie de la torre de San Esteban, entre el Wiener Wald y el Danubio, que debiera hallarse por encima de las contiendas de los partidos y de los pueblos.

Viena no es sólo la capital de una pequeña República. Hoy es también la «capital de la infancia». En educación, Viena es la primera ciudad de Europa. Pero ahora, esos inestimables valores morales están en peligro desde que el fascismo austriaco, con un espíritu contrario al que ha producido ese florecimiento avanzado de la instrucción pública, intenta, ya por la coacción del Poder, ya por la violencia armada, dar el asalto a Viena.

Si los reaccionarios de Austria logran dominar en la capital, anulando o desnaturalizando la magnífica obra de cultura que viene realizando el Municipio socialista, votado, sostenido y alentado por la gran mayoría del vecindario, se resentirá el progreso de la educación en el mundo entero. En todo el mundo, efectivamente, los pedagogos estudian con vivo interés la organización escolar vienesa como un ensayo valioso y un ejemplo alentador.

«La escuela no pertenece a los partidos —dicen los profesores ginebrinos en su manifiesto—: pertenece a la nación, a los padres. Pertenece a la Humanidad. La Ciencia es el bien común de la Humanidad; las consecuencias que se obtienen de ella en favor de la infancia constituyen también parte del patrimonio de la Humanidad. A este título, aunque extranjeros a Austria, nos atrevemos nosotros a elevar la voz...»

«No vaya ahora a Viena—decíanme en París—, si tuvo usted la dicha de visitarla antes de la guerra. No es ni la sombra de lo que fué.»

La verdad es que la impresión que al llegar recibe el viajero—por lo menos, la que recibía hace tres o cuatro años—no se halla exenta de melancolía. ¿Dónde están los días dorados del Imperio? Ya en un primer paseo por el Ring contrasta la monumental magnificencia de los edificios con la oscura modestia de la masa anónima que camina por los anchos bulevares. ¡Qué tristeza la del Praters, con sus secos troncos entre la neblina gris de un cielo invernal!... Apenas se ve en la ciudad ni un automóvil de lujo, ni una joyería suntuosa, ni un atavío femenino que evoque la opulenta elegancia de las vienesas del siglo XIX.

Recuerdo una noche la salida del Hofburgtheater, después de una hermosa representación del *Cuento de invierno*, de Shakespeare. Ni un lacayo, ni un coche aristocrático. Los espectadores, levantándose el cuello del abrigo, regresaban a pie o iban a estacionarse en la próxima parada

del tranvía... Más lejos, una pobre anciana vendía a los extranjeros, como curiosidad, condecoraciones de la guerra: una cruz de oficial, una insignia de aviador. . . ¿Qué se hicieron los días de oro del Imperio?

Pero poco a poco, si el visitante se adentra en la vida de Viena, puede observar, junto a esa decadencia del pasado —de un pasado que apenas se sostenía más que por la fuerza... —, la aurora del porvenir. Con esa ciudad de los adultos, de los vencidos, se mezcla y convive la ciudad de los inocentes, la ciudad de los niños. Hoy, Viena, por sus escuelas, y en general, por el esfuerzo que realiza en cuidar y educar a sus hijos, es más de lo que fué nunca y es más que ninguna otra de las capitales de Europa.

Son los socialistas los que, con Otto Glökel a la cabeza —Glökel, primero ministro de Instrucción pública; después presidente del Consejo Escolar —, han realizado esta obra desde que en 1919 ganaron las primeras elecciones legislativas. No es fácil resumir en pocas líneas esa amplia reforma pedagógica. No hace mucho, cabalmente, se ha publicado en castellano, traducido por Rodolfo Llopis, el libro de Robert Dottrens: *La educación nueva en Austria*.

Hoy, Viena, la empobrecida Viena, tiene proporcionalmente muchos más maestros que en los tiempos fastuosos de la doble monarquía; gasta mucho más en enseñanza, atiende incomparablemente mejor a la generación venidera. Todos los días, diez y seis mil niños reciben del Municipio, gratuitamente, o casi gratuitamente, una alimentación sana y nutritiva en los comedores escolares. Todos los años, cuarenta mil niños veranean gratis en el campo durante cinco o seis semanas en las colonias de vacaciones.

Viena vela por los niños, cuida a los niños desde el nacimiento hasta la juventud. Desde el nacimiento, con los dispensarios médicos y las visitas de las doscientas enfermeras que acuden al domicilio y entregan al recién nacido una canastilla completa. Hasta la juventud, porque después del Jardín de la Infancia y la escuela bási-

ca, pasa el muchacho a los cursos complementarios profesionales, obligatorios mientras dura su aprendizaje, o si tiene especial capacidad, ingresa en institutos superiores, donde los que carecen de fortuna pueden, sin gasto alguno por su parte, proseguir sus estudios y entrar más tarde en la Universidad.

Pero en toda obra pedagógica, más importante que la organización es el espíritu. Aun hay mucha gente que cuando se le habla de escuelas nuevas, escuelas activas, escuelas de trabajo, escuelas que respetan la iniciativa del niño y lo educan para la libertad..., sonríen pensando que ésas son utopías seductoras. «Nosotros —dice Dottrens— tenemos un medio sencillo de contestar a los incrédulos. Nos limitamos a decirles: «¡Id a Viena!»

Recuerdo también mi visita al Instituto Federal de Enseñanza, de Viena, instalado en los edificios y jardines de una antigua academia militar. Grupos de muchachos, en familia con sus profesores; educación sobria, vida de aire libre, duchas frías, trabajo agrícola, largas excursiones a los montes cercanos; junto a esa austeridad física, todo el refinamiento espiritual, todos los goces de la ciencia y del arte; estudio, alegría, entusiasmo, flores y cánticos... Allí se sentía apuntar una aurora, ante cuya claridad venidera habrían de palidecer los aparentes fulgores de aquellos dorados días del Imperio...

(De *El Sol*, 1-XII-29. . .)

ORGANIZACIÓN ACTUAL DE LA ENSEÑANZA EN ALEMANIA (1)

(Conclusión.)

[Decreto de 8 de abril de 1920.]

En la esfera de la educación cívica se asigna a las autoridades docentes los siguientes objetivos:

1. En los textos escolares de historia, su tendencia político-pedagógica era hasta ahora educar a la juventud para la forma de gobierno monárquica. Es necesario pro-

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

curarse libros de historia que — con el mayor respeto a la verdad histórica — acentúen más intensamente aquellos hechos y relaciones que parezcan apropiados para despertar y educar la propia conciencia de la responsabilidad del ciudadano republicano en su posición respecto al Estado y la sociedad. Para la exposición de la historia de los últimos años deben publicarse, con apoyo público, en forma sucinta, unas bases conforme a los documentos.

Las bibliotecas escolares se han de someter a un examen desde los mismos puntos de vista.

2. La instrucción cívica, según el artículo 148 de la Constitución del Reich, se ha de introducir reglamentariamente, si no se ha hecho ya así, en todas las escuelas. Se han de procurar libros docentes útiles, con la colaboración de las autoridades escolares.

3. Los planes de enseñanza para las diferentes clases de escuelas se han de adaptar — en cuanto representan, por su materia y contenido, las tendencias señaladas en el § 1 — a los nuevos temas de la educación cívica, y colocar metódicamente sobre la base de la educación en comunidad por el principio del trabajo.

4. En la formación de los maestros se ha de conceder suficiente espacio a los problemas metódicos y de materia de la educación cívica, transformando los planes de enseñanza de los centros de preparación del Magisterio.]

La distribución de la materia la habrán de realizar las escuelas, teniendo en cuenta sus circunstancias especiales. Se ha de prescindir de una ordenación en la que se expongan repetidas veces los mismos temas de la materia. Al último año se asignará, junto a la conclusión de la instrucción cívica, un examen de conjunto sobre el desarrollo de diversas ramas de la vida económica y social, como la agricultura, los oficios y la técnica, las comunicaciones, el comercio, las clases sociales burguesa, aldeana y obrera. Aquí termina también la historia natal, que en todas las clases ha de estudiarse.

Geografía.

La enseñanza de la geografía aspira a hacer familiar el país natal, a dar un conocimiento más completo de Alemania, incluyendo los territorios de lengua alemana fuera de las fronteras del Reich, y una visión de conjunto de los países extranjeros y partes de la Tierra, haciendo comprender la posición de ésta en el Universo.

[*Decreto de 4 de febrero de 1924.*

El estudio del país natal es una misión particular de todos los maestros. El medio más adecuado para desarrollar este estudio es el de las comunidades de trabajo ya existentes. Por esto se recomienda insistentemente a las actuales comunidades de trabajo para maestros jóvenes hacer del estudio de su distrito un objeto particular de estudio en esas comunidades, presentar trabajos propios sobre esto, elaborar para sus propias escuelas observaciones meteorológicas natales, geología, mundo vegetal y animal, prehistoria, etc., y hacer llegar al Gobierno algunos resultados de la propia investigación. El Gobierno quiere fomentar las demás comunidades de trabajo de distrito de todos los maestros, o su adhesión a las existentes comunidades de trabajo para el perfeccionamiento del Magisterio. Según las circunstancias locales, pueden éstas, al menos en el campo del estudio pedagógico del país natal, ampliarse para constituir una comunidad general de trabajo.]

La enseñanza de los últimos años escolares, prosiguiendo sobre la base puesta en la escuela básica, ha de dar primero el conocimiento de la patria, y después, el de los países de Europa y las restantes partes de la Tierra. Aquí se han de tratar preferentemente los países en los que viven y actúan alemanes, y con los que Alemania mantiene más importantes relaciones. La base del trabajo la constituye el estudio de los paisajes según su estructura geológica y sus circunstancias naturales. En relación con esto, se han de exponer las condiciones climatéricas, económicas

y de población. Se hará mucho uso del dibujo en el encerado, así como del dibujo y modelado de los alumnos. Para la comparación intuitiva, se acudirá constantemente a las circunstancias locales. Por esto son imprescindibles los paseos y excursiones locales para el estudio de la patria y de los demás pueblos. En la astronomía se partirá también de los fenómenos que ofrezca el pueblo natal, y a la observación del cual se ha de dirigir a los niños. La intuición por el material de enseñanza tiene aquí sólo por fin explicar y aclarar los conocimientos adquiridos por medio de la observación. Se ha de hacer conocer a los niños los astros y constelaciones más importantes. Con ello se tendrá también ocasión para referirse a la maravilla del mundo sideral. En las escuelas rurales, sobre todo, se dará especial valor a la observación regular del tiempo y a la interpretación de las cartas climatológicas.

La distribución de la materia en los diferentes años escolares queda aquí también confiada a las diversas escuelas. Sin embargo, es conveniente que la astronomía se distribuya en todos los años, y que, al terminar la enseñanza, se vuelva a estudiar el territorio del país natal y la patria, sobre todo según sus circunstancias económicas y su posición en el tráfico mundial. Aquí se han de establecer relaciones con las demás materias de enseñanza y, sobre todo, con la instrucción cívica y las ciencias naturales. Al terminar el estudio del país natal, se ha de dar también a los niños la idea de su protección.

Estudio de la naturaleza.

En la enseñanza de las ciencias físico-naturales (*naturkundlichen Unterricht*) deben ser dirigidos los niños a observar y juzgar las cosas, los procesos y la vida en la naturaleza, para que obtengan satisfacción con ella, adquieran una cantidad modesta de conocimientos naturales y sean capaces de valorar lo conocido en la vida.

El contenido de la enseñanza lo constituyen materias escogidas de la botánica,

zoología y antropología, de la física y de la química, en unión con la mineralogía. Las diversas materias se han de seleccionar según las circunstancias y necesidades locales. Las escuelas de poblaciones rurales, sobre todo, han de tener muy en cuenta las exigencias que la agricultura hace a los que a ella se dediquen después, en tanto que en las escuelas de las grandes ciudades han de ocupar el primer plano los puntos de vista técnicos e industriales. Pero aquí también ha de prestar atención la enseñanza a la significación, fundamentos y formas principales de la producción agrícola. El cultivo de flores, la cría de pequeños animales y otras actividades domésticas de valor educativo han de practicarse, en medida adecuada, en todas las escuelas. Cuando se introduzcan para las niñas la economía doméstica y para los niños los trabajos de taller, ha de ponerse en la más íntima relación con ellos la enseñanza científiconatural.

En la botánica y zoología, lo más importante no es la descripción analítica, sino la observación de los fenómenos vitales y de su relación causal con la estructura de las plantas y animales, y la referencia a la valoración y significación económica de los productos naturales. Pueden favorecer eficazmente los fines de la enseñanza el cultivo de un campo escolar y el cuidado de animales en acuarios, terrarios e insectarios. Para la educación de la capacidad de observación se han de utilizar abundantemente el dibujo y modelado, y se ha de cultivar especialmente la reproducción de memoria, incluso en el encerado. Al esforzarse la enseñanza en despertar la comprensión amorosa respecto a toda la vida en la naturaleza, contribuye a la vez a los trabajos de protección a los animales y plantas, para lo cual se ofrecerá también oportunidad en otras materias y fuera de la instrucción.

En la antropología se ha de dirigir la atención a hacer comprender los procesos vitales y de trabajo del cuerpo humano y a la higiene. También hay que atender especialmente a explicar los procedimientos de la higiene pública (por ejemplo, la va-

cuna antivariolosa, la lucha contra la tuberculosis) y los perjuicios que se producen con los tóxicos, sobre todo con el abuso del alcohol. En las escuelas de niñas, cuando sea posible, se tratarán, en relación con la antropología, problemas importantes del cuidado a los enfermos y a los niños pequeños. La enseñanza puede darse también en un curso especial.

En la ciencia de la naturaleza hay que partir siempre de los fenómenos de la vida. Los experimentos escolares, que, en lo que sea posible, los han de realizar los alumnos mismos, contribuyen a la explicación de lo observado en la realidad. Se ha de prescindir de experimentos que sólo pueden tener éxito con una cierta plenitud.

Se han de establecer las relaciones más íntimas y múltiples posibles entre las diversas ramas de la enseñanza científico-natural. Nada se opone a que el plan de enseñanza organice en uno o dos años toda la materia que se ha de tratar en las ciencias físiconaturales.

La distribución de las materias por cursos se ha de hacer según las circunstancias especiales de las escuelas y de su ambiente.

Cálculo.

La enseñanza del cálculo debe desarrollar el sentido numérico de los alumnos, hacerles comprender numéricamente las circunstancias de la vida y capacitarles para resolver autónoma y seguramente los problemas de cálculo que de aquéllas se derivan.

[Decreto de 31 enero 1908.]

Como para el cálculo es de influjo decisivo tener en cuenta las necesidades de la vida, ha de atenderse a la destreza del cálculo, o a la independencia en la resolución de problemas, así como en el planteamiento de éstos a las circunstancias de la vida real. La destreza en el calcular ha de fomentarse en toda la enseñanza matemática; a ella deben servir también especialmente al principio de las clases los ejercicios de repetición, que no se han de

abandonar (de las cuatro operaciones fundamentales con números aritméticos y algebraicos, con quebrados, series, etc.) En todos los grados se ha de aspirar a que los niños aprendan a resolver los problemas por sí mismos; no se debe tolerar que los maestros, como ocurre a menudo, intervengan y ayuden constantemente en las soluciones. En su vida ulterior, los niños tendrán que realizar sin auxilio las operaciones fundamentales. Se ha de prestar especial atención a que en la selección de problemas se tengan a la vista las circunstancias de la vida práctica. Desde el grado primero se han de poner problemas aplicados que tengan en cuenta, desde el punto de vista del niño, situaciones reales próximas a él. Especialmente en los grados superiores de las escuelas se han de emplear, con referencia a las circunstancias en que se hallará después el niño, problemas para el cálculo tomados de las múltiples relaciones de la vida práctica (de la vida en la casa, en la agricultura, industria, comercio, tráfico, instituciones benéficas, etc.); se ha de prestar especial atención a las circunstancias locales. El cálculo por escrito, autónomamente, debe ejercitarse aquí de un modo corriente.]

La materia para los últimos años la constituye el cálculo con números de diversas clases, con quebrados ordinarios y decimales, así como la aplicación de la capacidad de calcular a los casos que se presentan en la vida, sobre todo a las clases de cálculo llamadas de negocios, que deben emplearse ya con una selección adecuada desde el quinto año escolar.

Los problemas se han de presentar, en lo posible, de suerte que el alumno esté obligado a encontrar por propia reflexión qué clase de cálculo se ha de aplicar. Además, se ha de dirigir a los alumnos a formar por sí mismos problemas de cálculo y a utilizar en ellos índices de precios, resultado de pesos y medidas propios, así como estadísticas oficiales, guías de ferrocarriles, etc. Antes del cálculo ordinario, y con él, se ha de ejercitar también la apreciación de los resultados. Los problemas para las diferentes clases o secciones

se han de limitar de modo que en cada sesión de cálculo quede tiempo suficiente para los ejercicios sistemáticos de repetición. Se han de reducir todo lo posible o excluir por completo los grupos de problemas que no tienen ningún sentido para la vida, como, por ejemplo, escribir largas series de números repetidamente nombrados, la evaluación no decimal, el cálculo del tiempo en el del interés, problemas complicados de quebrados, así como quebrados de grandes denominadores. En la solución no sólo se ha de admitir un procedimiento determinado, el «procedimiento normal», sino que se ha de tratar de que el alumno emprenda espontáneamente los caminos más posibles y diferentes. En el cálculo escrito de problemas de las operaciones de negocios se han de tener en cuenta, como en la escuela profesional, los procedimientos usados por los comerciantes, industriales y agricultores. Se han de evitar, en lo posible, las reglas de cálculo desprovistas de sentido. No se ha de hacer uso alguno de los procedimientos que tengan ese carácter.

Geometría.

Con la enseñanza de la geometría ha de cultivarse la intuición especial de los alumnos y formarse en ellos la capacidad de concebir, representar, apreciar y calcular las magnitudes espaciales que se presentan en la vida.

Como materia hay que emplear en las escuelas unitarias y poco graduadas y en las escuelas de niñas de varios grados ejercicios básicos de comprensión y expresión de los cuerpos y superficies regulares, la teoría de las líneas y ángulos y el cálculo de superficies y volúmenes. Para las escuelas de niños de varios grados se amplía la materia añadiendo la teoría de la igualdad de ángulos y superficies, de la comparación de éstos, de la igualdad de relaciones y de la semejanza de una parte de ésta.

La enseñanza comienza con el estudio intuitivo de las formas espaciales, que se ha de aclarar y profundizar lo más posible

por el alumno mismo mediante la representación múltiple y la actividad manual (modelado, dibujo, plegado, recortado, tejido, apreciación a simple vista, peso, medida y cálculo) Aquí se ha de partir de objetos del ambiente de los alumnos. En la demostración se ha de preferir el procedimiento de la medición y movimiento (desplazamiento, superposición, giro) frente al de la mera deducción (euclidiano). Puede también prescindirse por completo de la aplicación de este último.

Dibujo.

La enseñanza del dibujo (apoyada por la escritura, modelado, trabajo de taller y de aguja) debe capacitar a los alumnos para servirse de las formas y colores como medios de expresión e interpretación.

La enseñanza del dibujo a mano libre tiene en particular el objeto de dejar manifestarse la capacidad configuradora del niño por su propia actividad, y desarrollar su capacidad de expresión y comprensión. Parte del dibujo y la pintura libres, que facilitan al niño la expresión de su vida interior y su inteligencia del mundo exterior. (Dibujos de fantasía y de memoria.) Unido a esto se han de realizar ejercicios de recortado y dibujo de objetos del ambiente inmediato de los alumnos (tanto del natural como de memoria), de repartición y relleno de colores en las superficies, de dibujo en el encerado y de caligrafía. La enseñanza del maestro se ha de acomodar al modo de expresión por el dibujo del niño, que se ha de observar constantemente, y al desarrollo de su sentimiento de la forma y el color. En el momento adecuado, se ha de incitar y dirigir también a la contemplación de obras de arte.

La enseñanza del dibujo lineal debe desarrollar la representación espacial y la inteligencia de dibujos industriales. Su fin manual es la destreza en el uso del doble centímetro, arco, regla, cartabón, y, en lo posible, del tiralíneas. Los ejercicios se han de extender a la representación geométrica de objetos sencillos del ambiente del alumno, sobre todo del campo de los

trabajos manuales y las labores. Comienza con la medición de objetos superficiales, pasa a la representación de esos objetos en una escala dada y trata después de representar volúmenes.

El dibujo lineal se ha de dar en las horas de clase de los cuatro años junto al de mano libre; en los dos últimos años, a razón de veinte clases al año en semanas que se sucedan lo más posible unas a otras.

Canto.

La enseñanza del canto persigue el fin de despertar el gusto por el canto y la alegría por la canción, sobre todo por la canción popular alemana; transmitir a los niños un tesoro de canciones alemanas, abrir la inteligencia para la buena música y preparar a los alumnos, por la formación de la voz y del oído, a la actuación musical en la vida ulterior.

Los pormenores sobre la selección y distribución de la materia, así como el método de su enseñanza, están contenidos en el plan para la enseñanza del canto de 10 de enero de 1914, que siguen en vigor.

Gimnasia.

La gimnasia debe favorecer todo el desarrollo físico y en particular fortalecer la salud, habituar a buena actitud, respiración y cuidado del cuerpo, así como contribuir a desarrollar la fuerza, la destreza y la gracia.

La materia se ha de elegir correspondiendo a las circunstancias especiales, según las direcciones oficiales, y distribuirse en los diversos años según la dificultad de los ejercicios. Es esencial hacer la gimnasia al aire libre. Se ha de dar especial importancia a los juegos, ejercicios populares y excursiones, en el sentido del decreto ministerial de 29 de marzo de 1920. Se han de facilitar en lo posible el baño y la natación, así como los deportes de invierno (patines y *skies*).

Decreto de 29 marzo 1920.

En un gran número de establecimientos docentes de todo género existe ya la cos-

tumbre de tener, junto a las clases sistemáticas de gimnasia, *medio día sin escuela ni enseñanza*, en el que los alumnos y alumnas se pueden dedicar de un modo ordenado a la libre actividad de sanos ejercicios físicos, a las excursiones, juegos, deportes de invierno, natación o remo.

Yo ordeno que esta costumbre se amplíe desde 1.º de abril de este año a todas las escuelas primarias y medias, a las normales de maestros y maestras, así como a todos los centros docentes secundarios para la juventud masculina y femenina desde el cuarto curso, en cuanto lo permitan las circunstancias locales. En esto se ha de tener en cuenta, en lo posible, los deseos de la juventud respecto al género de ejercicios físicos que han de realizar, según las estaciones del año y las circunstancias locales.

En el período de enseñanza se ha de dedicar cada cuatro semanas, donde las circunstancias no lo hagan imposible, desde el sexto año escolar, un día entero a una excursión de carácter físico. La excursión debe despertar un sentimiento alegre e ingenuo y el placer de andar, educar para el ver y el oír conscientes, provocar la satisfacción por la naturaleza, el país natal y el compañerismo y favorecer el espíritu de persistencia.

Además, se ha de conducir, por ejemplo, al reposo de la visión lejana, a la apreciación de distancias, a la orientación en el campo y a la valoración de éste: Junto a esto pueden prestar servicios valiosos a la enseñanza geográfica los bosquejos sencillos del terreno realizados al aire libre.

El canto ocasional y espontáneo de canciones gimnásticas y de marcha eleva la alegría y la persistencia de los participantes. También pueden servir para este fin los juegos en el campo bajo la forma de caza con rastro de papelillos.

Se ha de acostumar a la juventud a la observancia de las reglas higiénicas comprobadas para las excursiones; especialmente se ha de evitar el uso del alcohol y del tabaco. Se ha de prestar la necesaria atención al cuidado de los pies.

A causa del diferente rendimiento de los alumnos y alumnas, las excursiones se realizarán por clases.

El mantenimiento del orden es facilitado por la división en grupos de la totalidad de excursionistas, para lo cual se destinará un alumno apto a jefe o guía de grupo.

Yo confío en que todos los miembros del Magisterio se sentirán responsables, no sólo del desarrollo espiritual y moral de la juventud a ellos confiada, sino también del corporal o físico, y que estarán dispuestos a colaborar en la aplicación de los procedimientos que sirven para restablecer la salud del pueblo.

En particular están obligados los maestros de sección a apoyar en esto a los maestros de gimnasia.]

Labores.

La enseñanza de las labores quiere capacitar a las alumnas para confeccionar, repasar y modificar autónomamente con agujas y tijeras objetos usuales; formar su gusto por lo correcto y lo agradable, así como su sensibilidad por la forma y el color, y despertar en ellas la satisfacción por el trabajo útil.

Los trabajos comprenden la costura (cuando las circunstancias lo permitan, también la costura a máquina), punto de aguja, zurcido y bordado. La enseñanza se ha de dar como enseñanza de clase. Se han de acentuar particularmente los ejercicios de repaso (remiendos y zurcidos). En el transcurso de la enseñanza, sobre todo al comienzo de un nuevo trabajo, se ha de explicar a las alumnas el origen y la elaboración de la materia a confeccionar y de los instrumentos utilizados.

Condición para la adquisición de este fin es que en la enseñanza de las labores no se instruya a la vez a más de 30 alumnas. Se ha de oponer en íntima relación la enseñanza del dibujo con la de las labores. Esta completará a la enseñanza del cuidado a los niños pequeños al enseñar y ejercitar en la confección de ropa para éstos.

Trabajos manuales de taller.

Los trabajos manuales de taller (*Werkarbeit*) han de servir, no sólo a la educación de los alumnos, sino también a las necesidades de la escuela, en el sentido del decreto de 9 de abril de 1921. Cuando puedan enseñarse con gran extensión, comenzarán regularmente con la enseñanza de fáciles trabajos en madera, proseguirán con los trabajos en cartón y se ampliarán a la enseñanza de la encuadernación, del trabajo en el banco del carpintero o en metal.

[Decreto de 9 de abril de 1921.]

Una vez que se ha producido en los más amplios círculos la convicción de que en la escuela ha de realizarse junto al trabajo espiritual el técnico manual, no nos deben impedir las necesidades del momento realizar esta exigencia en los centros de preparación del Magisterio y escuelas de todo género. Esto podrá ocurrir cuando el Estado y los Municipios no necesiten intervenir más que complementariamente allí donde ha preparado ya el terreno el auto-auxilio. Ayudarse a sí mismo es necesario, no sólo en el sentido de la escuela del trabajo, sino que es también el medio dado para desarrollar energías que están ya dispuestas a colaborar en el círculo de la escuela.

Si el trabajo manual debe llenar sus fines, no debe aparecer como algo externo a la comunidad escolar, sino que debe surgir naturalmente de sus propias necesidades y finalidades. Hasta ahora se ha pensado aquí casi sólo en los problemas que se desprenden de la enseñanza. Pero el aspecto externo de la vida escolar y la actuación en comunidad de los alumnos en las excursiones, juegos, deportes y artes contiene también una multitud de temas que la juventud acometerá gustosa y realizará altruistamente, como hace en casos parecidos en la familia. En particular se familiarizará a los alumnos, en colaboración con los maestros y los padres, con los problemas económicos de la escuela, que has-

ta ahora fueron exclusivamente atendidos por el Estado y los Municipios con sus medios. Problemas de este género son: cuidado del edificio escolar y de sus instalaciones, confección, mejora y administración del material escolar y de enseñanza, provisión de aparatos de juego, adorno de la escuela, etc. Estos temas no deben realizarse junto a los actuales temas escolares, sino que más bien se han de introducir, hasta donde sea posible, en el trabajo total de la escuela y utilizar educativamente. Si se logra vivificar a los alumnos el espíritu de tales temas nuevos, de suerte que los emprendan alegremente como deber suyo, se colocará también en buen camino y del modo más natural la educación cívica.

Tal ampliación de la vida escolar es sólo realizable cuando colaboran entusiastamente en ella todos los elementos interesados y cuando se logra conquistar a los círculos de la vida económica que están próximos a la escuela para la donación de materiales e instrumentos y para el consejo técnico. Misión de las autoridades, directores de escuela y maestros será, pues, convencer, con los alumnos mayores, a los padres y amigos de la escuela de cómo pueden organizar y prestar la ayuda exigida por nuestras necesidades actuales en el espíritu de la escuela del trabajo. Para ello podrán seguirse los más diversos caminos, según las circunstancias dadas. Para encontrar aquéllos se recomienda explicar las presentes indicaciones en las sesiones de los colegios provinciales escolares y gobiernos, así como en las discusiones de los inspectores de distrito, de los directores y maestros de establecimientos docentes, de los consejos de padres, de las comunidades escolares y en otras ocasiones apropiadas, sobre todo en las veladas de padres, y fomentar lo más eficazmente posible los ensayos que se emprendan voluntariamente en centros apropiados.]

La enseñanza del trabajo en madera debe capacitar a los alumnos para confeccionar con madera cepillada, o en todo

caso con cajas de cigarrillos o con otras cajas delgadas, juguetes sencillos y pequeños objetos usuales.

La enseñanza del trabajo en cartón pondrá su objetivo en la confección de pequeños objetos usuales para las propias necesidades y para los fines escolares; puede contribuir también a la buena conservación de los libros. Se ha de llevar a los alumnos a confeccionar sus carteras.

La enseñanza del trabajo en el banco de carpintero debe capacitar a los alumnos para trabajar con la sierra y el cepillo sencillos objetos usuales para la casa y la escuela, de madera sin pulir.

Todo objeto lo ha de desarrollar independientemente el alumno con las formas más simples posibles. El proyecto se ha de transformar en un dibujo de taller de tamaño natural.

Con la enseñanza del trabajo en metal deben llegar los alumnos a confeccionar simples trabajos en alambre y hojalata que puedan necesitarse en todas las casas o servir a los fines de la enseñanza. Los alumnos pueden aprender al fin a realizar pequeños objetos usuales y artísticos de bronce y cobre.

La enseñanza de la encuadernación tiene por fin ser útil a la misma escuela con la mejora y, en ciertos casos, con la encuadernación total de los libros propios y pertenecientes a la escuela. El trabajo se limita a encuadernaciones sencillas; no son admisibles las imitaciones de madera, cuero, etc.

Donde las circunstancias lo hagan apetecible, pueden ser también sustituidas las técnicas mencionadas por otras (trabajos populares, como tejido de mimbres y de juncos, telar de mano, confección de escobas, jardinería, etc.)

En el transcurso del trabajo se instruirá a los alumnos sobre los materiales trabajados, su obtención y elaboración y sobre los instrumentos empleados.

Economía doméstica.

La enseñanza de la economía doméstica tiene por fin transmitir a las niñas algunos

conocimientos básicos de la materia y una cierta cantidad de destrezas prácticas, cultivando las disposiciones domésticomaternales de las niñas.

La enseñanza, como instrucción de clase, en el sentido de la escuela del trabajo, ha de educar a las niñas para el trabajo reflexivo, autónomo. Se han de establecer las mayores relaciones posibles con otras materias, especialmente el cálculo, las ciencias físicasnaturales y la instrucción cívica.

El campo de trabajo comprende la cocina, en unión con el estudio de los alimentos y el trabajo doméstico. Cuando sea posible, se ha de poner también el jardín escolar al servicio de la enseñanza de la economía doméstica.

La materia se ha de seleccionar respondiendo a las circunstancias particulares; se han de tener lo más posible en cuenta las estaciones y el mercado. Se ha de di-

rigir a las alumnas a comprar inteligentemente y a llevar un presupuesto de la casa. Han de ser capacitadas para confeccionar platos sencillos, alimenticios y gustosos. Aquí se ha de dar oportunidad para la utilización y limpieza de los instrumentos más usuales, así como para los trabajos domésticos más necesarios. Especialmente se ha de estudiar la calefacción, y orientar para su empleo económico y para la utilización racional de los combustibles. El estudio de los géneros se ha de unir con el trabajo práctico. Los cálculos de tiempos y precios son imprescindibles para la educación del pensar económico doméstico.

Como complemento de la enseñanza de los cuidados del niño pequeño, la de la economía doméstica enseña y ejercita la preparación de los alimentos de los niños de pecho y de los párvulos.

Horario de los cuatro últimos años.

MATERIAS	NIÑOS				NIÑAS			
	5.º	6.º	7.º	8.º	5.º	6.º	7.º	8.º
	AÑO ESCOLAR				AÑO ESCOLAR			
Religión	4	4	4	4	4	4	4	4
Lengua alemana.....	8	7	6-7	6-7	7-8	7	6-7	6-7
Historia y educación cívica	2	2	2	2	2	2	2	2
Geografía.....	2	2	2	2	2	2	2	2
Ciencias físicas y naturales.....	2	3-4	4	3	2	2-3	3	3
Cálculo	4-5	5-6	5-6	5-6	3-4	4	4	3
Geometría.....	2	2	2	2	2	2	2	2
Dibujo.....	2	2	2	2	2	2	2	2
Canto.....	2-3	2	2	2	2	3	3	3
Gimnasia.....	(2)	(2)	(2)	(2)	»	»	»	»
Trabajo manual.....	»	»	»	»	2	2-3	2-3	2-3
Labores.....								
TOTALES.....	28-30	30-32	30-32	30-32	28-30	30-32	30-32	30-32

Observaciones: Donde se haya introducido la enseñanza de la economía doméstica para las niñas se han de procurar dos de las cuatro horas semanales que se han de reservar para ella, por reducciones de las otras materias de enseñanza.

En las escuelas de niños no debe pasar con la enseñanza del trabajo manual el número de horas semanales de clase en el 5.º año escolar de treinta, y en los siguientes, de treinta y dos.

REVISTA DE REVISTAS

L'Enseignement Public.—París.

JULIO

La enseñanza filosófica en las Escuelas Normales primarias.— Sección de psicología sobre la memoria, por M. Hébert.—La enseñanza de la psicología en la Escuela Normal tiene por objeto enseñar al alumno-maestro a conocerse a sí mismo, y, sobre todo, enseñarle a conocer al niño que tiene que dirigir. La psicología así comprendida reposa sobre la observación y la experiencia. Utiliza los datos de la conciencia y los recuerdos personales... Usa ampliamente la experimentación... El niño, que servirá de punto de partida a la indagación psicológica, no cesará jamás de ser el objetivo. Ninguna lección deberá hacerse sin preocuparse de él, sea para notar los rasgos especiales de su mentalidad, sea para aplicar a la educación las consecuencias de las leyes psicológicas que se hayan descubierto. En una palabra, en las Escuelas Normales debe enseñarse una *psicología aplicada a la educación*.

AGOSTO-SETIEMBRE

A la busca de la edad de oro, por F. Gaiffe.

Discursos pronunciados en la distribución de los premios del concurso general.

A través de los periódicos franceses, por Jean Vidal.—Los problemas del *surmenage* escolar siguen estando en el primer plano de la actualidad pedagógica. 1. En la Sociedad francesa de Pedagogía, boletín de marzo, el Sr. Sangier define el *surmenage*, en relación con su causa y sus remedios: piensa que la pedagogía debe proceder como si el recargo de trabajo estuviese perfectamente definido y comprobado y esforzarse por disminuirlo sin esperar las conclusiones de los largos laboriosos estudios científicos que se imponen; los horarios deben condicionar los programas, pero sería grave que la defensa contra el recargo de trabajo pueda con-

ducir a un rebajamiento del nivel medio de la cultura de la infancia y de la adolescencia. 2. En *L'Education*, de junio, el doctor Charles Grimbert recuerda la frase del Dr. G. Henyer: «No he visto jamás un niño recargado», determina el valor de la «auto-defensa» que el escolar opone al *surmenage*, examina el conjunto del problema y concluye: «Los programas escolares aparecen raramente como agentes provocadores de psicosis; a lo sumo, agravan las perturbaciones de los niños constitucionales o episódicamente neuróticos. Lo que la psiquiatría debe comprobar precozmente es la higiene mental y nerviosa individual, que, para ciertos sujetos, excluye ciertos programas, para otros no los permite sino en tal edad o en tales condiciones, y para todos requiere, más bien que restricciones excesivas, el trabajo en el goce y en la variedad que prolongan el valor de la atención y la entrenabilidad de cada uno». Los Dres. G. A. Richard y P. Chailley Bert, apoyándose en su experiencia, creen más deliberadamente en la realidad del *surmenage* escolar, e insisten en la importancia que tiene pedir a los médicos la capacidad de resistencia de los niños según su edad, capacidad que debe condicionar los horarios y los programas. 3. A. Decerf, profesor de Instituto, afirma que la cultura general de éstos se resuelve, con demasiada frecuencia, en una suma de pequeñas especialidades parciales, y explica cómo esta falta de cohesión, resultado probable de la ausencia de un profesor principal, está oficialmente consagrada por la organización del bachillerato. Mientras se llegan a aligerar los programas, propone remedios a su recargo actual, y que conducen sencillamente a facilitar los exámenes. 5. En los comienzos de julio, la Academia de Medicina ha comenzado la discusión de un informe del Dr. Sesage, secretario general del Comité nacional de la infancia, quien pide que se tenga en cuenta la edad, el sexo, la salud y las capacidades de los niños en la redacción de los programas; por segunda vez, al cabo de los 40 años, la Academia de Medicina ha incluido en la orden del día el problema del *surmenage* escolar.

Trabajos de psicología y de pedagogía experimentales.—I. El «Primer Congreso Internacional de Psicología aplicada» se ha celebrado en París, del 26 al 30 de marzo, bajo la presidencia del Sr. Rosset. En su discurso inaugural, el Sr. Rosset afirma que la psicología del niño se ha convertido en una «ciencia experimental», pero él prefiere a la expresión «ciencia experimental» la de «estudio concreto del niño». Y agrega: «lo que queremos es que se habitúen los maestros a ver vivir a los niños. Lo que deseamos es que la pedagogía sea libre. Es el estudio preciso de los niños el que determina la libertad de la pedagogía. Esta pedagogía debe estar hecha a la medida de los niños que se tienen ante sí».—*Un Congreso internacional.*—El *Boletín* de junio de la *Federación internacional de las Asociaciones de maestros* (558.000 adherentes) publica el informe oficial del Congreso de Bellinzona (6-8 de abril de 1929). Conclusiones más importantes: 1. El Congreso ha pedido que el salario del maestro le permita, desde el comienzo de la carrera, consagrarse enteramente a su tarea educadora. 2. «Estima que la formación de los maestros debe comprender una educación general, según los métodos de enseñanza del segundo grado hasta llegar a la Universidad, en la que el maestro recibirá, además de una enseñanza pedagógica extensa, un complemento de cultura general. Un informe de G. Lapierre sobre «la escuela y la reconciliación de los pueblos» promovió algunas resoluciones de alcance práctico positivo: enseñanza de la Sociedad de las Naciones; intercambio de niños y de maestros; participación en las manifestaciones para la paz. La mayoría se pronunció a favor de «escuela primaria pública común. Esta escuela debe estar organizada de tal manera que pueda recibir a los niños cuyas familias pertenezcan a todas las confesiones y a todas las opiniones, sin oprimir ni las creencias ni las conciencias».

Los libros.

Textos y documentos: Programas de los concursos de la segunda enseñanza en 1930.—D. BARNÉS.

ENCICLOPEDIA

LA HISTORIA DEL PENSAMIENTO ESPAÑOL (1)

por el profesor D. Rafael Altamira,

Catedrático de la Universidad de Madrid.

La cátedra de Historia del pensamiento español, que acabo de inaugurar en la Sorbona, tiene por objeto exponer el asunto que indica su título en una serie de cursos monográficos, que durarán, por lo que al tema se refiere, hasta que éste se agote, dado que la cátedra misma tiene carácter de permanencia. Podría añadirse que, por esto mismo, el tema no se puede teóricamente agotar nunca, puesto que, no sólo es susceptible de un número indefinido de puntos de vista, sino que, con relación al público, puede ser nuevo cada año o cada cierto período de años, aun subsistiendo el mismo profesor. El tiempo se encargará de resolver esas dos últimas contingencias. Por el momento, lo que puede importar, a mi juicio, es la determinación de los referidos puntos de vista; o en otros términos, de lo que puede o debe entenderse por Historia del pensamiento español.

No hay duda que *a priori* cabe entender el enunciado de muy diversas maneras. La misma literatura que sobre el asunto existe nos ofrece ejemplos de muy diferentes concepciones. Unas veces se ha estudiado el pensamiento español por épocas: a esta categoría pertenecen algunos ensayos recientes sobre el pensamiento de los españoles en el siglo XVI y en el XVII. Otras veces se adoptó el criterio de una determinada manera de pensar, como, v. gr., en la *Historia de los heterodoxos españoles*, de Menéndez y Pelayo; el opúsculo de Llorente sobre la opinión española relativa a la Inquisición, y la historia del lulismo, de Aviñó. Más comúnmente se ha escrito

(1) La cátedra a que se refiere el artículo ha sido creada en el Instituto de Estudios Hispánicos, que forma parte de la Facultad de Letras de la Universidad de París. De ella ha sido nombrado profesor titular el Sr. Altamira. El presente artículo condensa parte del asunto de una de las lecciones del primer curso (1929). La totalidad de éstas en cada año académico se publicará en volúmenes independientes, editados por la Casa Attinger, de París.—(N. de la R.)

la historia de una ciencia determinada, como la Filosofía, la Medicina, la Economía, la Botánica, la Estética, o de una parte de tal o cual disciplina, según ocurre con el Derecho político, el penal y algo del civil. En materia de literatura y de artes plásticas, aunque lo corriente ha sido estudiar los autores y las obras en su individualidad técnica, de vez en cuando algún autor ha planteado problemas históricos que tocan realmente a las ideas directoras de la producción artística. Si al lado de todas estas maneras apuntamos el caudal de monografías, singularmente las biográficas (autores notables) o de escuelas determinadas (la hispano romana de oradores, retóricos y poetas, por ejemplo), tendremos un cuadro muy heterogéneo que por sí mismo nos demuestra dos cosas importantes: la variedad de criterios posibles y seguidos hasta hoy y lo fragmentario e incipiente de la materia en los tratadistas que hasta ahora la han acometido.

Una atenta observación de los datos expuestos y de todos los demás que recordarán fácilmente muchos de mis lectores nos revelaría una variedad mucho mayor de la que a primera vista se advierte.

Hallaríamos, por una parte, que la mayoría de las veces el enunciado «pensamiento español» se ha traducido espontáneamente por «pensamiento de cierto número de españoles» y que éstos son siempre los especialistas, es decir, los técnicos o eruditos (los filósofos, los médicos, los naturalistas, etc.). Por otra parte, comprobaríamos que el punto de vista dominante para estudiar una determinada dirección de ese pensamiento erudito ha sido el de las diversas ramas de la enciclopedia científica y de la creación artística, es decir, nuevamente, un punto de vista técnico.

De este modo ha quedado casi siempre fuera del estudio el pensamiento de la masa no especializada o profesional, que, sin embargo, tan considerable importancia representa en muchos de los problemas relativos a las creencias, a la vida social y a la actividad artística. Cuando el historiador ha tocado uno de los problemas que por su elemental condición humana está

vivo en toda inteligencia, sea o no culta, irresistiblemente ha tenido que tomar en consideración elementos diferentes de los que constituyen la minoría erudita. Así, por ejemplo, le ocurrió a Menéndez y Pelayo al historiar la heterodoxia en España, porque las ideas religiosas son de todos los hombres, y no sólo de los teólogos y filósofos. No obstante lo cual, la fuerza de la concepción técnica dominante fué tan grande en ese mismo caso, que Menéndez y Pelayo no sólo la expresó—tal vez sin querer—en el título de su obra (*Historia de los heterodoxos*), sino que le llevó a componer un libro en que destacan sobre todo las monografías de los escritores de materia religiosa.

Con lo dicho no quiero desconocer el valor—casi siempre primordial—del pensamiento de los especialistas. Me limito a caracterizar un criterio en cuanto a la historia del pensamiento español, y a observar que aquel factor no es único sino para ciertos órdenes de conocimientos y ciertas clases de problemas, y que no siempre es el primordial en la vida práctica, o, si se quiere, en lo que impropiaemente se ha llamado «historia externa» de un pueblo.

Conviene por eso que precisemos bien el valor de la denominación antes de aplicarla. A mí no me cabe duda que decir «historia del pensamiento español» es apuntar a un programa mucho más amplio del que representa la «historia de los pensadores españoles». Esa diferencia de conceptos, y lo que importa todavía más, la necesidad científica de resolverla en una unidad superior de concepción que abarque la totalidad del asunto, han sido vistas hace tiempo. Giner de los Ríos las estudió repetidas veces, no sólo en su conocida doctrina del conocimiento «erudito» y el «vulgar», sino también en sus observaciones sobre la formación del pensamiento científico, que tan de cerca se rozan con el problema más general de la colectividad y el «hombre de genio» y, por de contado, con el moderno sentido de la historia humana, que ya no es únicamente la historia de los reyes y de los héroes.

La base real y racional de esa superior concepción es tan grande, que el mismo Bonilla, tan mal dispuesto para con todo lo procedente de quienes llamaba con gesto despectivo «pedagogos», la adoptó en su *Historia de la filosofía española*, aunque sólo teóricamente; es decir, como aspiración no incorporada a su modo de historiar. Así puede verse en la página 40 del tomo I de la obra citada.

La historia total del pensamiento español debe, pues, comprender, no sólo el pensamiento de las clases cultas (y más particularmente de las profesionales en cada rama de conocimientos o de problemas), sino la de la colectividad entera. Pero no conviene olvidar que las esferas intelectuales de los especialistas y de los no especialistas sólo coinciden en parte. Así como hay ideas y cuestiones comunes a todos los hombres, las hay especiales de una clase tan sólo. En general, puede decirse que los problemas que caracterizan la preocupación fundamental de los científicos, caen fuera del interés de quienes no lo son. Esta diferencia se acentúa, naturalmente, a medida que aumenta la distancia de cultura de dos sujetos. Dos hombres cultos, profesionales de distinta dirección, tendrán mayor número de problemas comunes — aunque cada uno los piense y los estudie de manera distinta en intensidad y técnicamente — que un culto y un analfabeto. Aun en el caso de la máxima distancia de cultura, es cierto que perdurará un fondo común de motivos de pensamiento entre dos hombres de un pueblo civilizado; pero es evidente que sólo con respecto a ese fondo común, la historia de las ideas debe tomar en cuenta las aportaciones de todos, desde los más altos a los más bajos.

Desde este punto de vista parece no tener duda que la «historia del pensamiento de un pueblo» se percibe más claramente si, en vez de enfocarla con el criterio de las ramas o disciplinas científicas y artísticas, se enfoca en consideración especial a los problemas mismos del pensamiento: problemas generales de todo el pueblo y a cuyo planteamiento y resolución ha contribuido la colectividad entera,

hasta el límite real de participación que consiente cada individualidad componente; problemas especiales de clase o de estrato de cultura; problemas particularísimos de los técnicos. Y dentro de cada uno de estos grupos, todas las determinaciones más concretas que la realidad acuse.

Por otra parte, es un hecho conocido que cada pueblo se ha caracterizado, y se caracteriza hoy, por tener problemas propios, que unas veces son especiales de él y otras veces indican tan sólo preferencias que dan a ciertas cuestiones de pensamiento una importancia principal, a veces temporal, a veces constante, muy superior a la que otros pueblos le conceden. Y no hay duda tampoco de que la historia de esos problemas característicos del pueblo español, los que expresan sus preferencias intelectuales y las profundas preocupaciones de su conciencia, es el capítulo más interesante de la historia total del pensamiento nuestro, pero no constituye, sin embargo, la integridad de esa historia. En todo caso, persiste el valor de la observación antes apuntada, a saber: que, en función de la historia general de un pueblo, la exposición por problemas particulares y vividos, y no por ramas científicas, es la más real, aparte la influencia que sobre el pensamiento de la masa, o de grandes porciones de ella, puede producir, y muy a menudo produce, el de los especialistas.

Tales son algunas de las consideraciones preliminares que estimo necesario exponer en punto a mi programa de «Historia del pensamiento español».

LA PATRIA DE COLÓN (1)

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

(Conclusión.)

a) En este documento de 25 de agosto de 1479 se menciona a un «Christophorus Columbus, civis Januae» que a las preguntas habituales de edad y fortuna, contestó

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

que era «etatis annorum viginti septem vel circa», y que evaluaba su fortuna en «Florenos centum et ultra». En julio de 1478 había recibido en Lisboa, por conducto de Paulo di Negro, el encargo de la casa Centurione de comprar en Madera 2.400 arrobas de azúcar por precio de 1.290 ducados. El negocio quedó cerrado con la entrega de 103 1/2 ducados a cuenta; pero como Paulo di Negro no remitió a tiempo la suma restante, los vendedores habían amenazado con subastar el azúcar a riesgo aquél, etc. Considerado por su contenido es éste un simple documento de una notaría genovesa sin importancia, cuyo jefe, Gerol. Ventimiglia, hacía centenares al año, en latín bárbaro y complicado estilo oficial, y, sin embargo, este documento de 25 de agosto tiene gran importancia histórica, pues por ella nos enteramos de que un «Christophorus Columbus» era ciudadano de Génova («civis Januae»), tenía 27 años el día 25 de agosto de 1479, y había estado en Madera y Lisboa, en 1478 y 1479, como agente comercial de la casa Centurione.

Mencionemos, desde ahora, un pasaje que, por el documento mismo, no queda suficientemente aclarado. A la pregunta de «quam partem vellet habere» contestó Christophorus: «vellet obtinere ius habentem». Si llegó y cómo a recibir lo que tenía derecho, no lo sabemos. Parece, sin embargo, que tanto a Paulo di Negro como a la casa Centurione hizo reclamaciones que rebasaban la medida de lo permitido: sobre esto insistiremos después. Aun cuando por este documento no se puede aún sacar, con toda seguridad, la conclusión de la identidad entre el italiano Christoforo y el español Cristóbal, aparece, sin embargo, muy sorprendente el hecho de que un genovés Christophorus estuviese en Portugal al mismo tiempo que el español Cristóbal, llegando allí poco antes (1477), según se puede demostrar.

b) El citado documento notarial de 25 de agosto de 1479 permite, desde luego, acometer el estudio de otros varios, como uno de 31 de octubre de 1470 (1), en el

cual al mismo Christophorus se le dice: «maior annis decem novem». También da aquel documento algunas indicaciones sobre la familia de Christophorus: el padre, Dominico, aunque «magister textor pannorum» (1), está endeudado y al parecer continúa así hasta su muerte, hacia 1500; pues un documento genovés de 8 de abril de 1500 (2) habla de una deuda del difunto Dominico y de sus tres hijos, responsables de la deuda, Christophorus, Bartholomeus y Jacobus de Columbibus. Muy probablemente, los hijos nunca pagaron la deuda, pues otro documento notarial genovés de 26 de enero de 1501 afirma que los citados hijos estaban establecidos en España desde hacía bastante tiempo «... iam diu fore a civitate er posse Saona absentes ultra Pisas et Niciam de Proventia et in partibus Hispanie commorantes, ut notorium fuit et est» (3). En Génova hasta se sabía que Jacobo, el hijo menor de Dominico, se llamaba en España Diego, «Jacobum dictum Dieghum», como dice el escrito notarial de 8 de abril de 1500 (4).

Aunque sería precipitado admitir la identidad de Colombo y Colón, fundándose sólo en los documentos señalados, resultaría, por lo menos, muy llamativo que al mismo tiempo y en un mismo país, hubiesen vivido dos grupos de tres hermanos de iguales nombres, italianos los unos y españoles los otros, sin que hubiese existido entre ambos ninguna relación. Nuestra labor ha de consistir ahora en averiguar si histórico-críticamente es admisible, o no, la relación entre ellos y aun la misma identidad.

Entre los documentos que establecen la relación entre Italia y España, se encuentra una Real Cédula de 8 de febrero de 1504 (5) en virtud de la cual se concedió a Diego Colón, el hermano menor de Cristóbal, la nacionalidad española. Colón, ya antes de su tercer viaje, en marzo de 1502, se había ocupado en asegurar a su pacífico

(1) L. c., Doc. XXVII.

(2) L. c., Doc. LXXXVIII.

(3) L. c., Doc. LXXXX.

(4) L. c., Doc. LXXXVIII.

(5) Navarrete: *Colección de los viajes*. Tomo II, página 300.

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

y pladoso hermano un medio seguro de subsistencia, en forma de un beneficio eclesiástico (1) y su intento se malogró ante la disposición legal que excluía a los extranjeros de disfrutar estos beneficios. Cristóbal, sin embargo, continuó ocupándose con el tesón que le era peculiar, y consiguió que Diego obtuviese la ansiada nacionalidad española, hecho en sí insignificante, pero de gran alcance para nuestra investigación, pues con él queda probado documentalmente que Diego, el hermano de Cristóbal, era extranjero y no español. Tenemos derecho a sacar de esto las conclusiones siguientes: Si Diego era extranjero, su hermano mayor, Cristóbal, debió ser y permanecer extranjero, pues no tenemos en España ninguna Cédula Real referente a su positiva naturalización en España. Por otra parte, la respuesta, anteriormente mencionada, del Consejo de Indias, que supone que Colón era extranjero, demuestra que no se efectuó nunca su naturalización. A la luz de estos hechos, las quejas «como pobre y extranjero» y «enviado extranjero» que se repiten siempre en las cartas de Colón a los Reyes Católicos, se nos presentan como algo más que simples frases: eran, a mi parecer, la expresión del sentimiento de su inferioridad social, que pesó sobre él—el extranjero—hasta su muerte y que nos da la clave para comprender muchos de sus desproporcionados actos y manifestaciones, que deben interpretarse como una reacción.

El que Génova fué la patria de Colón lo hace suponer también un documento notarial genovés de 11 de octubre de 1496 (2), en el que se habla de un Juan de Colombo, que está para ir a España «ad inveniendum dominum Christofforum de Columbo armiratum regis Ispanie». Este Juan, según resulta de otros documentos, no es sino «Juan Antonio Columbo, ginovés deudo del Almirante, hombre muy capaz y prudente, y de autoridad» (3), a quien Cristóbal, en su tercer viaje, confió el mando de un barco.

Con mayor claridad aun habla a favor del origen italiano—genovés—de Colón la carta, conservada en copia, de las autoridades de *San Giorgio*, de Génova, a Colón: correspondiendo a la linsojera forma de dirigirse a él, «Clarissime amantissime que concivis», se señala a Génova como «originaria patria» de Colón (1).

Si unimos a éstas las dos cartas—cuyos originales se conservan—de Colón a su amigo genovés Nicolò Oderingo (2) quedará completa la cadena que une los documentos italianos a los españoles.

Pero el golpe decisivo lo dan dos documentos notariales genoveses de 1470 (3) por los que venimos en conocimiento de dos partes que defienden su derecho: «Dominicus de Columbo quondam Iohannis et Cristofforum eius filius ex parte una et Ieronimum de Portu, quondam Bartholomei ex parte altera.» El objeto de la contienda no está indicado con exactitud; pero, como en otros casos, se debió tratar de una deuda de los Colombos a Jerónimo de Portu. Las dos partes se avinieron, en 22 de setiembre, a designar un árbitro, «et faciunt in prudentem virum Iohannem Augustinum de Goano», y los dos Colombos se comprometieron «eidem Ieronimo dare et solvere totum illud, quod fuerit sententiatum et iudicatum per dictum arbitrum et arbitratorum omni cavillationi et contradictioni cessante et demum observare sententiam predictam ferendam». El 28 de setiembre del mismo año dió el laudo su «arbiter et arbitrator et amicabilis compositor et communis amicus»; Juan de Goano, después de maduro examen, resolvió en contra de los Colombos, «... condemnamus... Dominicum et Christofforum et quemlibet ipsorum in solidum ad dandum et solvendum dicto Ieronimo de Portu libras triginta quinque monete currentis infra annum unum proxime venturum, omni contradictioni cessante» (4). Con esto cesó la contienda; pero los Colombos no efectuaron el pago de la deuda, ya porque

(1) *Racc. Col.*, parte I, vol. 2, página 169.

(2) *L. c.*, parte II, vol. 1, Doc. LXXXIII.

(3) Las Casas: *Historia de las Indias*, lib. I, capítulo 80.

(1) Spotorno: *Códice diplomático-Colombo-Americano*. (Génova, 1823.) Pág. 529.

(2) *Racc. Col.*, parte I, vol. 2, págs. 167 y 246.

(3) *L. c.*, parte II, vol. 1, Doc. XXVIII.

(4) *L. c.*, Doc. XXXI.

no pudieron, ya porque no quisieron; pero, en todo caso, «Christofforus», con la salida de su tierra, ocurrida poco después, se sustrajo a esta obligación. Sólo ante la vista de su próxima muerte parece haberse acordado de esta deuda, aun subsistente, y haberla resuelto transfiriéndola a su hijo Diego. Una interesante cláusula de la memoria adicional a su testamento de 19 de mayo de 1506 dice: «Primeramente, a los herederos de Gerónimo del Puerto, padre de Benito del Puerto, chanciller de Génova, veynete ducados o su valor» (1).

Los dos documentos llamados «de transición» son *algo más* que «testimonios provisionales»; están en una innegable relación interna con lo escrito en el testamento de 19 de mayo de 1506, y son otros tantos puentes que llevan de España a Italia y de Italia a España.

Hemos llegado ahora en la demostración presente al hueco en que colocar, como clave de arco, el tantas veces citado codicilo de 19 de mayo de 1506. Lo que más sorprende en éste es ver mencionados, junto al de Jerónimo del Puerto, los nombres de Luis (= Lódisus) Centurione y Pablo de Negro. La situación en que estaba con estos dos últimos nos es conocida por el documento notarial de 25 de agosto de 1479: Christophorus Columbus, con ocasión de una compra de azúcar en Madera sufrió por culpa de Negro perjuicios de los cuales eran responsables tanto Pablo como la casa Centurione, y como Colón aquel día 25 de agosto de 1479 enérgicamente se mantuviese en su derecho, «Vellet obtinere ius habentem», parece que recibió de ambos una cantidad de dinero como transacción. Si Colón, sabiéndolo o sin saberlo («quia non habet eius librum in quo distincte omnia continentur et scripta sunt»), tuvo, en esta ocasión, exigencias injustificadamente grandes, es punto difícil de resolver; pero el hecho es que Colón, viendo cerca la muerte, se sintió obligado a rectificar una evidente injusticia, y de ahí su disposición de última voluntad: «A los herederos de Luis Centurión Escoto, merca-

der Ginovés, 30.000 reales de Portugal, de los cuales vale un ducado 385 reales, que son 75 ducados poco más o menos. A esos herederos y los herederos de Paulo de Negro Ginovés 100 ducados o su valor. Han de ser la mitad a los unos herederos y la otra a los otros.»

Todavía otro genovés, Nicolás Spínola, parece haber sido perjudicado comercialmente por Colón, pues también se acuerda en su memoria testamentaria: «A Baptista Espíndola o a sus herederos, si es muerto, 20 ducados. Este Baptista Espíndola es yerno del sobredicho Luis Centurión, era hijo de Micer Nicolao Espíndola de Locoli de Ronco, y por señas, el fué estante en Lisboa el año 1482.»

No puede ponerse en duda la autenticidad de este codicilo, tanto menos cuanto que en él se trata de una serie de obligaciones que para el Almirante Mayor eran muy penosas, según expresa el mismo en la introducción, diciendo que Diego debía ocuparse de este asunto tan discretamente, que ninguno de los legatarios supiese de dónde venían las entregas: «Hásele de dar en tal forma que no sepa quién se las manda dar.» (1).

El criterio más seguro de autenticidad es el que las mismas obligaciones aparecen mencionadas en el testamento de Diego, de 8 de setiembre de 1523 (2) en el mismo orden y casi las mismas palabras, prueba de que Diego no dió cumplimiento a la última voluntad de su padre, sino que impuso a sus herederos la obligación de ejecutarla.

Considerada desde el punto de vista puramente histórico, no puede subsistir en serio ninguna duda sobre la identidad entre Colombo y Colón, tanto menos cuanto que este resultado coincide con el que se obtiene del examen crítico de los escritores de su tiempo. Y lo que aun es de más peso: ni en el siglo XVI, ni en el XVII, ni en el XVIII existe un solo testigo en favor de otro origen que el italiano; sólo a fines del XIX surgieron voces que se atrevieron a

(1) L. c., parte I, vol. 2, pág. 265.

(1) L. c., parte I, vol. 2, pág. 265.

(2) L. c., parte II, vol. 1, página 203.

poner en duda el origen genovés de Colón. Y sin derecho: Colón es originario de Génova, no porque Colón y los que le rodeaban proclamaran el origen genovés del Almirante Mayor, sino porque una investigación libre de prejuicios no puede salirse de este hecho.

A modo de complemento, puede ahora hablar la tan difamada tradición colombina.

III.—TRADICIÓN COLOMBINA.

Es evidente que la tradición colombina, que comprende todas aquellas noticias que proceden de Colón, de su hijo Fernando (1) o de Las Casas (2), debe utilizarse con reservas, mientras su valor sea vacilante; pero prescindir de ellas por completo sería renunciar, sin fundamento, a una fuente valiosísima y única para algunos puntos. Labor de la crítica ha de ser el aclarar las inexactitudes en parte positivas (en la historia de Fernando, por ejemplo), pero no el rechazar en junto toda la tradición colombina, como mentiras y engaños de Colón. El original de la *Historia de Indias*, de Las Casas, encontrado de nuevo por mí en Madrid, recientemente (3), deberá quizás contribuir, en muchos puntos, a la rehabilitación de la Historia de Fernando.

1.—¿Qué dijo Colón sobre su origen? Ni Colón hizo un secreto de su origen, ni tampoco llamó la atención a destiempo sobre su procedencia genovesa. En ocasiones deja entrever, como ya se ha dicho, que él, como extranjero, no era estimado en su verdadero valor, y no le disgusta llamarse el «pobre y envidiado extranjero», y también dice: «... y como vine a servir estos Príncipes de tan lejos siendo» (4).

(1) *Historie de Signor D. Fernando Colombo dell' Ammiraglio D. Christóforo Colombo.* (Venezia, 1571.)

(2) *Historia de las Indias.* (Madrid, 1875.)

(3) Digo encontrado de nuevo, porque Menéndez Pelayo, Director que fué de la Biblioteca Nacional, debió conocer el original, como tal, según se desprende de una comunicación al Ministro de Instrucción pública D. Julio Burell. Para el mundo científico, incluso para Harrise y Vignaud, permanecía desconocido. Este último escribe expresamente: «Le texte original de la *Historia* n'existe plus.» (*Histoire critique*, I, pág. 27.)

(4) *Racc. Col.*, parte I, vol. 2, pág. 64.

En estas palabras, que expresan sensibilidad y aun susceptibilidad, no habla el deseo de velar la verdad, sino el sentimiento de desengaño, que a él —el extranjero— le amarga la vida.

En el documento, indubitavelmente auténtico, de institución de mayorazgo, de 22 de febrero de 1498 (1) es donde Colón habla más claramente de su origen genovés. Hasta hace poco se podía abrigar dudas acerca de la autenticidad de este documento, porque Colón, al final de su Memorial (conservado sólo en copia), había escrito: «No valga esta escritura y valga otra que hice de mi letra año de 1502 a 1 de abril en el Monasterio de las Cuevas de Sevilla que tiene Fray don Gaspar», a lo que sigue el monograma y firma X^{po} FERENS. También había hecho aumentar las dudas sobre su autenticidad el no poder encontrar la escritura del mayorazgo de 1498; pero, desde 1925, en que Miss Alice Gould descubrió en el Archivo de Simancas y publicó (2) la confirmación real de la institución del mayorazgo, fechada en 28 de setiembre de 1501, no se puede ya dudar, desde el punto de vista diplomático, de la autenticidad del documento de 22 de febrero de 1498. En él reconoce Colón con palabras bien claras su origen genovés: «que siendo yo nacido en Génova», y funda en este derecho las dos disposiciones siguientes:

a) Que el que sea mayorazgo tiene que mantener en Génova una persona de su linaje con renta suficiente.

b) Que esta persona haga «pie y raíz» en Génova, para que en caso de necesidad reciba ayuda y favor, «pues que della (Génova) salí y en ella nací».

Y en seguida después alaba Colón a su Génova «como ciudad noble y poderosa por la mar». Este marcado interés por Génova y el que Colón desease la conservación de su familia en esta ciudad señalan de una manera indiscutible que Génova fué la patria de Colón. De lo que procede

(1) L. c., parte I, vol. 1, pág. 301.

(2) *Boletín de la Real Academia de la Historia*, tomo 86, pág. 649.

resulta que, a sabiendas, ni ocultó la verdad sobre su origen, ni, al hablar, dijo falsedades.

2. Interroguemos ahora a los que rodearon a Colón más de cerca. El testimonio de su hermano Bartolomé es sólo indirecto; estaba, según Las Casas (1), en el borde inferior de un mapa—perdido—dedicado al rey Enrique VII de Inglaterra, y decía: «Pro auctore sive pictore», y más abajo: «Janua, cui patria est, nomen, cui Bartholomaeus Columbus de terra Rubra, opus edidit, Londiniis, 1488». Fernando—el hijo natural de Colón—clara y expresamente consigna en su testamento: «Digo que en qualquier lugar desto sepa si hay ginoveses mercaderes, viéndolo le diga como es su sumista de librería Fernandina que instituyó D. Fernando Colón, hijo de D. Xristoval Colón *ginovés*, primero Almirante que descubrió las Yndias...» (2). Este testimonio primario que encontramos en el testamento no puede, de ningún modo, invalidarse por el testimonio secundario de la *Vida del Almirante*, en la que Fernando, al parecer, ignora el lugar en que nació su padre. El cuidado por el porvenir de la obra, a la que consagró su vida, la *Biblioteca Fernandina*—hoy injustamente llamada *Colombina*—decidió al bibliófilo a señalar en su testamento como proveedores de su biblioteca a mercaderes genoveses: «y que, por razón de ser de la patria del fundador, le pide por merced la favorezca en lo que se le ofreciere en aquella tierra, porque así lo dexo instituido y amonestado a los sumistas que lo fiziesen y que en su nombre se lo ficiesen porque sabía que siempre hallaría de los de su patria muy buena ayuda» (3). Aunque no era italiano, Fernando buscó toda la vida la sociedad de compatriotas de su padre, y quería que, después de su muerte, su biblioteca tuviese como proveedores sólo genoveses. En sus frecuentes viajes al Extranjero se conducía como italiano, «cuando yo andaba fuera destes rei-

nos de España siempre hablad italiano» (1); genoveses fueron sus banqueros, Francisco Leardo y Pedro Benito de Basiniana; y como ejecutores testamentarios nombró a dos genoveses: Marcos Felipe y Vicencio del Monte.

3. Coincidiendo por completo con los resultados ya obtenidos está el testimonio de dos autores del grupo colombino: Las Casas y Oviedo. El obispo de Chiapaz, a cuyo poder, por intermedio del hijo y de la mujer de Colón, María de Toledo, llegó gran parte de los manuscritos dejados a la muerte por el Almirante, estaba en muy buenas condiciones de obtener informes sobre el origen de éste. Clara y concretamente escribe Las Casas en su *Historia*: «Fué, pues, este varón escogido de nación *genovés*» (2); y aun cuando no indica el lugar preciso, sino que dice «de algún lugar de la provincia de Génova», esta vaguedad en la localización se explica por el hecho de que su *Historia* estaba destinada sólo a lectores españoles, para los cuales no suponía aumento de conocimientos el saber que Colón vió la luz primera en Savona, Nervi o en otro lugar de la Riviera italiana. Completamente de acuerdo con esto se encuentra un pasaje, al que no se ha prestado atención, del capítulo CII del libro I de la *Historia de las Indias*, en el que Las Casas habla de la falta de subordinación y la resistencia que encontraron Cristóbal y Bartolomé, repetidas veces, en la tripulación española, en las Indias. Como causa, señala Las Casas el que eran extranjeros: «... puesto que, como el Almirante y sus hermanos eran extranjeros y solos y gobernaban a gente española, que aunque a sus naturales señores es sujetísima, pero menos humilde y paciente y más dura de cerviz para tener sobre sí superiores de extraña nación...»

También para Oviedo fué Génova la patria de Colón: «Cristóbal Colón, según yo he sabido de hombres de su nación, fué natural de la provincia de Liguria, que es en Italia, en la qual cae la cibdad e señoría de Génova; unos dicen que de Saona,

(1) *Historia de las Indias*, lib. I, cap. 29, e *Historia*, cap. XI.

(2) Henry Harrisse: *Don Fernando Colón, historiador de su padre*. (Sevilla, 1871), pág. 150.

(3) L. c., pág. 150.

(1) L. c., 151.

(2) *Historia de las Indias*, lib. I, cap. 2.

e otros que de un pequeño lugar o villaje dicho Nervi que es a la parte del Levante y en la costa de la mar a dos leguas de la misma cibdad de Génova; y por mas cierto se tiene que fué natural de un lugar Cugureo cerca de la misma cibdad Génova» (1).

Terminaremos mencionando algunos hechos que por sí solos no prueban rigurosamente el origen genovés de Colón, pero que entran sin reservas en la serie de pruebas encontradas hasta ahora.

a) En las declaraciones sobre el testamento de Fernando, informa el albacea Marcos Felipe que, para el funeral del difunto Fernando, ha invitado también a sus compatriotas genoveses en Sevilla: «y a esta fueron convocados todos los señores y caballeros de esta ciudad y todos los señores ginoveses de la nación del Sr. don Hernando» (2).

b) El hecho que la biografía de Colón, debida a la pluma de Fernando, fué enviada a Génova, y de allí, para imprimirla, a Venecia (3), pierde su carácter de rareza en cuanto se advierte que la familia Colón estaba vecindada en Génova.

c) También la estrecha amistad de Colón con el florentino Amerigo Vespucci que le acompañó en su tercer viaje, y la extraordinaria relación de amistad que unió a Colón con Gaspar Gorricio, italiano de Novara, monje cartujo en Sevilla, que no sólo prestó al Almirante servicios literarios (*Libro de las Profezas*), sino que fué encargado por éste de custodiar la caja de hierro que encerraba el archivo colombino, encuentran su explicación más sencilla al admitir que Colón era italiano como ellos.

d) Igualmente el mapa de Cabot, del año 1544, en su leyenda número uno, señala como italiano al descubridor de América: «el Almirante Don Christobal Colón de nación *Ginovez*; y en la versión latina: «Archithalassus Dominus Christophor Colón, natione Ligur (4).

(1) *Historia general*, cap. II.

(2) Henry Harrisse: *Don Fernando Colón*, página 159.

(3) Cód. dipl. Col.-Americ, pag. LXIII.

(4) El original se encuentra en el «Département des Cartes et Collections Géographiques» de la Biblioteca Nacional de París.

¿Colón, judío? Intimamente relacionado con la cuestión del origen está la de a qué raza perteneció Colón. La opinión, que hoy está de moda en España, de que Colón era judío o, por lo menos, un descendiente de judíos, y que por miedo a los Reyes Católicos, únicas personas de quienes podía esperar la ayuda económica para su gran empresa, había renegado de su patria española y había hecho circular, con éxito, la leyenda de su origen genovés, es una simple suposición que carece de todo fundamento histórico. En todo caso, los documentos aportados por La Riega no proporcionan ningún punto de apoyo más en favor de esta opinión. El testigo Diego Méndez, antes mencionado, manifiesta en su declaración de 1535 precisamente todo lo contrario: «...que no les toca raza de Judío ni converso ni de moro ni de villano».

Con todo, en las citas del Antiguo Testamento, reunidas en el *Libro de las Profezas*, se ha creído encontrar un punto de apoyo para el origen judío de Colón; pero de una minuciosa investigación paleográfica *del original* ha resultado que las citas no habían sido ni recopiladas ni escritas por Colón, sino que, en su mayor parte, son obra de su amigo el cartujo Gorricio (1).

Existen también razones internas que expresan que es insostenible la sensacional hipótesis. Las estrechas relaciones de Colón con el Convento de Franciscanos de La Rábida (Juan Pérez y Antonio de Marchena) y con la cartuja de Las Cuevas de Sevilla (Gorricio) que durante muchos años albergó entre sus muros no sólo los documentos manuscritos que dejó Colón, sino también sus restos mortales, son hechos para los que no ofrece explicación suficiente el astuto cálculo semítico, ni el perspicaz espíritu mercantil, y en el fondo de los cuales antes bien existe una profunda religiosidad llevada en la misma sangre y arraigada, en último término, en una firme fe católica.

Las deudas que tuvo su padre, Domingo, hasta el final de su vida, el fracaso económico de Colón en el Nuevo Mundo,

(1) Fritz Streicher: *Die Kolumbus-Autographe*.

la inflexibilidad de su carácter, que le proporcionó más enemigos que amigos y, finalmente, el no haber sido capaz de dejar a sus descendientes una herencia considerable son hechos también que, sin duda, se compaginan difícilmente con los caracteres peculiares de la raza semítica. El juicio del historiador crítico argentino Rómulo Carbia continúa, pues, siendo justo: «La tesis del origen semítico .. del Almirante es, a todas luces, un absurdo rotundo (1).

INSTITUCION

OBRAS COMPLETAS DE D. F. GINER DE LOS RÍOS

La edición de estas *Obras* comprende cuatro Secciones:

- 1.^a Filosofía, Sociología y Derecho.
- 2.^a Educación y Enseñanza.
- 3.^a Literatura, Arte y Naturaleza.
- 4.^a Epistolario.

La publicación se hace por volúmenes en 8.^o, que constan de unas 300 páginas. Precio de cada tomo: 5 pesetas en rústica; 7 pesetas encuadernado en tela.

Volúmenes publicados:

- I.—*Principios de Derecho Natural*.—Prólogo de Adolfo Posada.
- II.—*La Universidad Española*.—Prólogo de Manuel B. Cossío.
- III.—*Estudios de literatura y arte*.—Prólogo de Manuel B. Cossío.
- IV.—*Lecciones sumarias de psicología*.—Prólogo de Hermenegildo Giner.
- V.—*Estudios jurídicos y políticos*.—Prólogo de Fernando de los Ríos.
- VI.—*Estudios filosóficos y religiosos*.—Prólogo de Manuel G. Morente.
- VII.—*Estudios sobre educación*.—Prólogo de Ricardo Rubio.
- VIII y IX.—*La persona social: Estudios y fragmentos*.—Prólogo de Francisco Rivera.
- X.—*Pedagogía universitaria*.—Prólogo de Aniceto Sela.

(1) *La patria de Cristóbal Colón*, pág. 4.

XI.—*Filosofía y Sociología: Estudios de exposición y de crítica*.—Prólogo de Julián Besteiro.

XII.—*Educación y enseñanza*.—Prólogo de Leopoldo Palacios.

XIII y XIV.—*Resumen de filosofía del derecho*.—Prólogo de José Castillejo.

XV.—*Estudios sobre artes industriales y Cartas literarias*.—Prólogo de Rafael Altamira.

XVI.—*Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Tomo I.—Prólogo de Pedro Blanco.

XVII.—*Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Tomo II.—Prólogo de Domingo Barnés.

XVIII.—*Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Tomo III.—Prólogo de Angel do Rego.

XIX.—*Informes del Comisario de Educación de los Estados Unidos*.—Prólogo de José Ontañón y Valiente.

Administración: «La Lectura», paseo de Recoletos, 25, Madrid.

LIBROS RECIBIDOS

Santaló y Parvovell (Miguel).—*La Península ibérica. Geografía de España y sus colonias*.—Gerona, Rahola Llorens, 1929.—Don. del autor.

Gafo. O. P. (R. P. Fr. José de).—*El momento social de España (Hechos e ideas)*.—Madrid, 1929.—Don. del Centro de intercambio internacional germano-español.

Richert (Dra. Gertrudis).—*El arte en Portugal*.—Madrid, 1928. Don. de ídem.

Recasens Siches (Dr. Luis).—*El sentimiento y la idea de lo justo*.—Madrid, 1929.—Don. de ídem.

García de Diego (D. Vicente).—*El idealismo del lenguaje*.—Madrid, 1929.—Don. de ídem.

Este número ha sido visado por la censura gubernativa.