

BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA



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

Domicilio de la Institución: Paseo del Obelisco, 14.

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

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

AÑO L.

MADRID, 31 DE JULIO DE 1926.

NUM. 796.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

El sistema educativo americano, por J. W. T. Mason, pág. 193.—Un libro de Wells, por D. Francisco Romero, pág. 196.—La enseñanza secundaria en Portugal, por D. Rubén Landa, página 203.—Las conferencias del Dr. Decroly acerca del niño delincuente, por D. Rodolfo Tomás y Samper, pág. 209.—La instrucción primaria en Cuba de 1902 a 1925 (conclusión), por el Doctor Ramiro Guerra, pág. 211.

ENCICLOPEDIA

Los grandes viajes aéreos, pág. 214.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: La voz de Giner, por D. Antonio Zozaya, pág. 222.—Noticias.—Libros recibidos, página 224.

PEDAGOGÍA

EL SISTEMA EDUCATIVO AMERICANO

por J. W. T. Mason.

La Universidad de Chicago ha venido realizando una investigación acerca de los resultados conseguidos luego en la vida por aquellos estudiantes de los centros de enseñanza norteamericana que se han mostrado diligentes en sus estudios y se han graduado con honores. No ofrece grandes dificultades el obtener informaciones al respecto en los Estados Unidos. Las principales Universidades norteamericanas cuentan entre sus numerosos clubs socia-

les y fraternidades con una organización llamada «Phi Beta Kappa», de la cual sólo pueden ser miembros aquellos que han cursado estudios universitarios. Los estudiantes que al graduarse obtienen el más alto total de puntos—que alcanzan generalmente al 10 por 100 más o menos—son miembros del «Phi Beta Kappa».

Los investigadores de la Universidad de Chicago, al buscar en los datos del pasado, llegaron a la conclusión de que los triunfos universitarios no indican que quien los obtiene esté señalado para alcanzar buen éxito en la vida, desde el punto de vista de las realizaciones creadoras. Un número asombrosamente escaso de los estudiantes que alcanzaron fama en sus tiempos universitarios por su brillo en los exámenes dan cuenta satisfactoria de sí mismos ulteriormente. El hombre que en la Universidad descolló sobre sus compañeros, en la época de los exámenes, está llamado, con más probabilidades, a ocupar en el mundo una posición en la cual se requieren conocimientos exactos y específicos. Por lo general, no se eleva a las alturas creadoras.

Las conclusiones a que llegó la Universidad de Chicago son las mismas a que se llega por la experiencia directa en la vida de los negocios de los Estados Unidos. Hubo un tiempo, hace algunos años, en que, en los Estados Unidos, los jefes de industrias rivalizaban unos con otros para atraerse graduados universitarios y prepararlos para los más altos puestos. Pero ahora este movimiento va perdiendo im-

pulso y puede decirse, a la verdad, que ha fracasado en su objetivo esencial. Esto significa que la cultura universitaria y los negocios no hacen buenas migas. No existe razón esencial para que esto ocurra así, ni tampoco sucede siempre fuera de los Estados Unidos. En la Gran Bretaña, por ejemplo, Walter Leaf, presidente del Westminster Bank, una de las más importantes instituciones financieras de Londres, es el famoso helenista, y su traducción de la Iliada de Homero, en colaboración con Lang y Myers, se considera como el mejor texto en prosa de la obra inmortal en idioma inglés. El difunto J. T. Merz, autor de la obra maestra *History of European Thought in the Nineteenth Century*, que es un monumento de erudición, fué jefe de una de las principales firmas de la industria mecánica inglesa en el Tyne. Podría prolongarse mucho esta lista.

Pero es un hecho indiscutible que los estudiantes de primer orden de las Universidades norteamericanas no poseen simultáneamente la capacidad de desarrollar actividad creadora en el amplio mundo de la rivalidad práctica que recompensa en proporción de lo que cada cual pueda dar. Se ha dicho con mucha verdad que el ratón de biblioteca es un creyente nato. Cree lo que lee. El hecho de que un autor haya publicado un libro de texto y que ese texto haya sido adoptado por su Universidad hace que el estudioso considere todo cuanto dice el texto como fuera de discusión.

Es, para él, la última palabra. O bien, si se trata de un objeto de controversia, acerca del cual los textos están en desacuerdo, cree que llena el cometido que le corresponde cuando llega a poder recitar los puntos de divergencia y recordar lo que cada una de las autoridades dice acerca de la cuestión.

Esta clase de conocimiento es fomentada por el sistema de educación norteamericano. A la verdad, el sistema tiende a girar en un círculo vicioso. El joven prodigio o en sapiencia, incapaz de alcanzar buen éxito en los negocios utilitarios, busca los medios de vida universitarios y se vuelve

profesor en un centro de enseñanza. Como ha sido educado de acuerdo con un sistema que consiste en aprender de memoria ideas ajenas, como norma de cultura, alienta a sus discípulos a emplear el mismo procedimiento. Si escribe un libro o dos de su propia cosecha, son, en general, obras de crítica sobre puntos técnicos de escritos ajenos y traen muy poco que sea nuevo en sí mismos. Son de carácter expositivo en vez de ser creativos.

Este es el defecto del sistema educativo norteamericano, y quizá de los sistemas de enseñanza de otras partes también. El joven universitario que sólo trabaja lo suficiente para alcanzar sus diplomas, que va haciendo camino con espíritu oportunista, de año en año, alcanza un más alto nivel en la vida después de abandonar las aulas que los compañeros intelectuales. La chispa innata de creatividad que reside en todos nosotros no ha perdido su brillo en el atolondrado de la Universidad. Se ha negado a aceptar la autoridad del pasado como estímulo suficiente para sus necesidades mentales. Busca en la vida cosas nuevas. Sus estudios universitarios no son algo que se haya cristalizado en él. Su interés por Kant no va más allá de lo necesario para pasar exámenes con la nota suficiente. Después de eso, Kant se desvanece de su memoria y su cerebro está abierto y fresco para los problemas reales de la vida cuando se presenten.

Pero no es posible aceptar este resultado como ideal, ni tampoco como inevitable. Si lo fuese, la disciplina mental de la vida intelectual debería ser abolida, por hacer de nosotros pedantes o por no transformarnos en nada más que en máquinas memoristas. Es desgracia de la civilización de nuestros días que la tendencia de la educación universitaria vaya desde tantos puntos de vista en el sentido de anular la iniciativa creadora, si los estudiosos consideran sus esfuerzos educativos con la seriedad que merecen. La más difícil tarea que se plantea al hombre es la tarea de instruir a los jóvenes.

Esto es así porque la raza humana no realiza su propia evolución característica

más que desde el punto de vista de la diversidad de creatividad. El hombre difiere de los animales en lo que se refiere a la capacidad creadora. Pero la instrucción es, en gran parte, un esfuerzo para impartir al educando la sabiduría y la experiencia del pasado; y siempre está presente el peligro de que al obligar al alumno a empaparse en los hechos del pasado, la mente de este último adquiera hábitos mecánicos, como si no fuese personalmente un centro de creatividad, y como si, desde afuera, contemplase al mundo y lo examinase a la manera de un espectador que asiste a una representación ¿Cómo podrá darse a los estudiantes la sapiencia del pasado y a la vez hacerles comprender que la sabiduría del pasado sólo es una ayuda para estimular su actividad creadora? ¡Ah! ¡Este es el problema de los problemas! Es la dificultad mayor de la evolución humana.

Si se hallase el camino, la Humanidad avanzaría en la vía de su propio desarrollo a pasos tales, que es imposible concebirlos actualmente. Sería comparativamente fácil estimular la mente humana, si esa mente fuese predominantemente mecánica. Pero entonces su capacidad de estímulo sería estrictamente limitada. Un problema semejante se presenta en la «eugénica». Cuando una forma viviente posee escasa creatividad y es principalmente mecánico su funcionamiento, como ocurre con la vegetación, el horticultor obtiene excelentes resultados mediante la cría científica. Puede cultivar naranjas llenas de jugo o rosas de la mayor fragancia o del colorido más atrayente. No se ve estorbado por ningún deseo pronunciado de parte de la naranja o de la rosa a crearse su propio porvenir. Con los animales, la cría científica da resultados satisfactorios también, cuando se buscan resultados mecánicos, como la capacidad de desarrollar velocidad a la manera de una máquina en un caballo de raza, o de volverse extremadamente gordo en un cerdo, o de alcanzar peso o firmeza de carnes en un novillo.

Pero, tratándose de la raza humana, la cría selectiva busca resultados que residen

esencialmente en el poder intelectual. El problema es enteramente distinto. El poder intelectual tiene su valor particular desde el punto de vista de la propia creatividad. Si fuese posible desarrollar por la cría esta capacidad, la propia creatividad desaparecería y se tornaría mecánica. Es, por supuesto, posible conseguir por la cría en seres humanos una buena máquina corporal que el ímpetu creador pueda usar como instrumento mecánico para realizar sus propósitos creadores. Pero no puede conseguirse por la cría el espíritu de creatividad. Los repetidos fracasos de los experimentos eugénicos para producir el superhombre, tan buscado, se deben a este hecho.

Dad una buena máquina humana a la próxima generación, y nadie podrá predecir cómo la empleará.

En la cuestión de educación, lo que se da al estudiante es, en gran parte, una máquina, bajo forma de los conocimientos del pasado. Lo que haya de hacer con esa máquina es cosa que no puede ser impuesta por influencias exteriores, excepto en el grado en que se deje colocar, consciente o subconscientemente, bajo el poder exterior de sus maestros o de sus métodos de instrucción. La tendencia de los estudiantes sobresalientes es de consumir la mayor parte de su energía en poseer hechos y almacenar datos mediante un gran esfuerzo de memoria. La fuerza creadora que hay en él ha de hacer tan penosos esfuerzos para adueñarse de la restante capacidad de energía de la máquina humana, que, por lo general, renuncia a la tentativa.

El estudiante obtuso, que no es naturalmente estólido, pero que no se interesa sobre manera en mantener frescos en la memoria los hechos del pasado, no agota sus energías del mismo modo. Por lo tanto, conserva suficientes reservas de energía para desarrollar las aptitudes creadoras naturales de que está dotada la Humanidad. Con todo, en el caso del estudiante que recorre los estudios universitarios sin obstruir su mente, se halla pocas veces una comprensión suficiente del pasado como

para que sirva de guía a sus actividades creadoras. Tiene que volver a empezar nuevamente, por decirlo así, aprendiendo de la experiencia en vez de aprender del pasado. Y aunque la experiencia sea un buen maestro, y aunque algunas de sus lecciones no puedan aprenderse por ningún otro medio, se produce, sin embargo, un derroche de energía humana, por tener que afrontar y vencer errores mediante la experiencia, cuando se podía muy bien evitarlos, si el pasado fuese para nosotros un libro abierto. De modo que, si el joven colegial que sobresale en la Universidad fracasa en la vida, no puede resolverse el problema haciendo de él un estólido.

DE PEDAGOGÍA

UN LIBRO DE WELLS (1)

por Francisco Romero.

Para todo hombre, y en forma más grave y más clara para el escritor en particular, hay una prueba decisiva: la prueba de los años. Alguna vez se ha sostenido la identidad de la culpa y de la pena, una especie de inmanentismo de la pena bastante paradójico, pero no sin cierto viso de razón. La vejez es un buen ejemplo; la vejez del espíritu, el sentirse viejo y mirar atrás, como ya fenecidas, las cosas buenas y hermosas de la vida. La vejez es la pena, el castigo... de eso mismo, de ser viejo, de haber dejado que se marchitaran las rosas de la juventud, de no haber sabido preservar la hoguera juvenil, echando en ella para avivar la llama, si fuera necesario, los mil pequeños presentes de la vida que nos parecen dones, y no son sino monedas con que intenta comprarnos. La lima de los años muerde en nosotros hasta descubrir la esencia. En la edad moza nos iguala el fervor de la sangre; pero pasa el tiempo, y unas almas se van apagando y otras se afinan y arden cada día con llama

más ardiente y más pura. Y así viene a saberse en quiénes había apenas un fugaz florecer de primavera, pronto agostado, y en quiénes algo perenne y sustantivo.

Dos lecturas recientes me sugieren estas reflexiones, la de *La vuelta al mundo de un novelista*, de Blasco Ibáñez, y la de *La llama inmortal*, de Wells (1). Blasco ha envejecido enormemente. De todo lo que hubo en él un día de fresco y generoso, de entusiasta y enérgico, nada resta. La técnica del escritor es la misma, más segura quizá, si menos brillante; la potencia descriptiva se mantiene, y el lector avanza sin cansancio a través de los tres nutridos volúmenes. Quedará, sin duda, este viaje como uno de sus buenos libros. Pero qué indigencia ideal, qué visión más epidérmica, qué ausencia de eco simpático y aun de toda resonancia, qué incapacidad para comprender o descubrir las cosas esenciales...

Wells no sólo no envejece, sino que se renueva y supera con el correr del tiempo. «En su árbol viejo anida un canto adolescente». El soñador de antaño, soñador de increíbles fantasías científicas, ha depurado y quintaesenciado su ensueño, lo ha poblado de ecos más profundos, ha implicado en él sus experiencias de hombre; pero siempre manteniéndolo en alto. Su juventud es milagrosa y ejemplar. La vida no lo ha vencido, sino que se yergue ante ella en actitud de triunfador. La lección no será inútil. La vida nos hace, pero el mañana lo hacemos nosotros. Dueño aun de su potencia puramente física, Blasco Ibáñez se para aquí y allá a decirnos que mañana sólo será él un montoncito de polvo, mientras las maravillas que pasan ante su mirada seguirán siendo, y esto significa para él, en realidad, todo lo contrario: que mañana ya no existirá él, y, por lo mismo, no habrá ya nada. Contrariamente, Wells, viviendo en el Mr. Huss de su novela, al borde mismo de la fosa (Mr. Huss, no Wells, por fortuna), se afirma elocuentemente, considera como un incidente la

(1) Extracto del trabajo del autor, publicado en el número 8 de *Valoraciones* (noviembre, 1925), y reproducido en folleto (Buenos Aires, 1926).

(1) H. G. Wells, *La llama inmortal*. Traducción de D. José Albiñana, Catedrático del Instituto de Guadalajara. M. Aguilar, editor. Madrid, 1925.

propia desaparición, que no podrá suprimir la energía impersonal, el soplo espiritual por el cual se siente animado y que le dicta palabras a un tiempo razonables e ilusionadas. Y aquí, extremando la paradoja, se podría decir que no muere sino quien se lo merece.

La llama inmortal es una novela. Está dedicada «a todos los maestros, y maestras, y a todos los educadores del mundo entero». Bueno sería que, en agradecimiento a la dedicatoria, que es más bien un llamamiento, la leyeran y meditaran cuantos se dedican a la enseñanza. Wells ha trazado su plan sobre el *Libro de Job*; es una versión modernísima del viejo poema hebreo, conservando hasta los nombres, con una fidelidad en todo al modelo que ha de ser conmovedora para el lector inglés, saturado de *Biblia*; pero que a los demás parecerá circunstancia exterior, apenas perceptible; el prestigio del libro se mantiene incólume, sin embargo, privado de este elemento, por la plenitud del propio sentido. Se inicia con una especie de sinfonía, un prólogo en el cielo, como el del *Fausto*, donde Jahvé y Satán renuevan su convenio respecto a Job. Hay en estas páginas iniciales un tono sostenido de humorismo trascendente y más de un rasgo inolvidable. Anoto uno solamente: «Sin mí, el tiempo y el espacio se inmovilizarían en una perfección helada —replicó Satán, y su sonrisa se reflejó en una curva ascendente de la estadística criminal en un millar de planetas». Este doble o triple salto, desde la sonrisa diabólica a los mundos donde cuaja en crímenes, de aquí a la representación estadística y en seguida a la gráfica, todo en dos renglones, revela una agilidad mental en verdad extraordinaria.

Los libros ingleses—incluyo a los ingleses de América—dan con frecuencia la impresión de una caja de sorpresas. Un libro de Chesterton puede parecer en las primeras páginas un relato de aventuras policíacas, más adelante una narración humorística, y al final caemos en la cuenta de que es una apología del catolicismo. Esta gente tiene una lógica diferente de

la nuestra, en cuya formación ha de haber influido la lectura habitual de la *Biblia*. Nosotros siempre procedemos un poco *more geometrico*, con una progresión fatal de demostración matemática. Ellos avanzan, a veces, a saltos, irregularmente, con afirmaciones desconcertantes, que son verdaderas en los planos más diferentes del espíritu. No se preocupan de elegir previamente un plano único, sobre el cual hacer adelantar, constantemente a la misma altura sobre el nivel del mar, la serie de sus argumentos. Lo inesperado nos aguarda al volver cada página. O'Henry nos sorprende en sus cuentos a cada momento y nos desconcierta con sus finales múltiples; Carlyle nos brinda su *Sartor Resartus* como libro de sátira y de «humour», y bajo esta apariencia hallamos uno de los libros más terriblemente serios que jamás se hayan escrito. Huelgan más ejemplos.

La llama inmortal pertenece a esta línea de libros-sorpresa. Sólo por su textura es una novela, una modernización de la vieja fábula de Job, y quien acometa su lectura con el único propósito de recrearse con los incidentes de una acción, ha de llevarse un desengaño. El marco novelesco sirve apenas para encuadrar los pensamientos del autor en torno a gravísimos problemas humanos, para encarnar en personajes vivos los distintos puntos de vista en conflicto, dramatizando así su choque, rodeando las ideas de un halo de dolor y de pasión. Drama interno y puramente intelectual, sin acción, casi sin movimiento, Wells ha construido con él una novela donde no ocurre nada, fuera de una larga discusión entre cuatro o cinco personas en una habitación de enfermo, mientras se aguarda al cirujano que ha de someter a una intervención quirúrgica al protagonista. Ciento cincuenta páginas ocupa esta discusión, de las doscientas cuarenta del volumen.

¿Qué pensamientos son éstos? En parte, el lector de Wells ya los conoce. Entendámonos. El lector para el cual no es ya una especie de Verne más ingenioso y más moderno: el lector de *Ana Verónica*,

de *Juana y Pedro*, de *Kipps*, de *Tono Bungay*, del *Nuevo Maquiavelo*, del *Salvamento de la Civilización*, del *Esquema* y de la *Breve Historia*. Este lector conoce su crítica de nuestro orden—para él, desorden—social y sus dos *fanatismos*: el fanatismo de la educación y el fanatismo de la historia. Conoce los procedimientos variadísimos a que ha recurrido para transmitirnos su visión crítica de nuestra vida actual y su visión ideal de lo porvenir o lo posible—un día trágica, en *Una historia de los tiempos venideros*, después optimista por su voluntad de intervención y la fe en el espíritu. Le sabe capaz de las descripciones minuciosas—y acostumbrado a las ojeadas amplias, desde arriba; viajero de las rutas del aire, entusiasta del avión, que ha recorrido Europa a una altura desde la cual las fronteras sólo se advierten como una molestia administrativa; viajero de portentosos viajes imaginarios, escudriñador de todos los repliegues de lo posible, trayendo de mundos fantásticos o llevando a ellos sus personajes, haciendo que los sueñen, o que—hombres del futuro—sueñen un pasado que es nuestro presente. Sabe que mientras Chesterton se vuelve lleno de nostalgia hacia el pasado, y Kipling se aferra enérgicamente a lo actual, él tiene siempre un pasaje de ida y vuelta a Utopía en el bolsillo del chaleco.

El lector hallará de nuevo a su Wells; pero el insigne escritor no se repite en este libro. Se mueve en el orden de sus reflexiones de hace años; pero se encuentra aquí un acento nuevo, un ansia de sistematización y de profundización, una entonación religiosa que va hasta adoptar símbolos y expresiones de la creencia positiva.

Dios ha permitido otra vez que Satán tiente al justo. El nuevo Job elegido para la experiencia es el Sr. Huss, director de un gran colegio inglés, hombre consagrado en cuerpo y alma a la enseñanza, según ciertos principios suyos. Sobre este maestro, dichoso hasta entonces en la seguridad de cumplir una noble función social, se abate de repente todo género de cala-

midades. Pierde un hijo en la guerra, su colegio es castigado por dos o tres terribles accidentes, se le declara una grave enfermedad, que exige una operación inmediata; se arruina. A todo esto se agrega algo más lamentable para él; dos miembros del Consejo de administración del colegio, dos grandes industriales, disconformes con su gestión, le solicitan la renuncia, en la intención de entregar la dirección a uno de sus profesores. La visita de estos tres personajes—los dos industriales, el presunto nuevo director—a Huss sucede cuando éste se prepara para ser operado. Y en estas circunstancias se desenvuelve la larga discusión que es principal asunto del libro.

Realizan los tres personajes dichos, con diversos matices, el tipo del conservador, bien avenido con el presente, nada inclinado a la crítica filosófica ni a la social; cuando, por las necesidades de la polémica, deben oponer una doctrina a la de Huss, toman la que hallan más a mano, la que aceptaban desde luego implícitamente, la de un buen conservador inglés o de cualquier otra parte. El mundo está bien como está, y si no fuera así, no les corresponde a ellos juzgarlo. Comienza el protagonista hablando de su ideal de una educación que forme en primer lugar hombres, y no profesionales; hombres con una conciencia profunda de los grandes fines humanos, de la unidad fundamental de la especie, con ideas claras y firmes de nuestro destino en la tierra: es el programa de su colegio. Historia, biología, filosofía; las demás ciencias, las técnicas especialmente, vienen después, como instrumentos subordinados, cuya utilidad depende de aquella dirección previa señalada a los espíritus; instrumentos benéficos, si se los pone al servicio de una voluntad disciplinada e iluminada por una buena educación, pero peligrosísimos y funestos, si los emplea el instinto ciego y librado al impulso del momento, la mente confusa, incapaz de crítica, del hombre sin una educación verdadera.

Una frase de Huss, recogida por uno de los interlocutores, desvía la conversación

hacia un terreno más vasto, el del plan providencial del mundo. ¿Revela nuestro mundo el designio y la acción de una Providencia? Aparentemente se trata de una divagación episódica; en realidad, Wells sabe bien lo que hace. Si una potencia suprema y benévola nos tiene como de la mano, nuestro deber es someternos y obedecer; el gobierno del mundo no es asunto nuestro. Si no es así, si no aparece por ninguna parte un poder trascendente, si la nave avanza sin rumbo preestablecido, hoy por un mar en calma, mañana entre escollos o en medio de la tormenta, nuestra obligación es resolver adónde queremos ir y tratar de encaminarla al puerto deseado. Antes de educar hombres, es indispensable saber para qué se les educa.

El examen de este punto casi se ha agotado cuando sobreviene un nuevo personaje; es el médico que atiende al Sr. Huss y que asistirá al cirujano célebre encargado de la operación. Su papel en los primeros momentos es pasivo. Comienza el tercer acto del drama de ideas que es esta controversia, cuando el principal contradictor providencialista, sin confesarse derrotado, siente la conveniencia de efectuar una conversión. Dejando de lado las maravillas y armonías finalistas de la naturaleza, afronta el problema del más allá. Creyente, como sus dos compañeros, su mundo de ultratumba no es el Paraíso tradicional, sino un cielo moderno, donde hemos de vivir una vida, de la cual conocemos, ya de manera segura, casi científica, muchos detalles. La conciencia religiosa, si realmente existe, no es mera aceptación de dogmas, sino creación, elaboración de dogmas nuevos, de nuevas creencias y esperanzas. Wells, al poner enfrente de la fe ideal de su héroe la fe religiosa común, ha elegido sabiamente la forma más vivaz de ésta en la actualidad, la religión naciente que implanta sus supuestas evidencias del más allá en el terreno de la religión oficial.

Nuestro mundo revela un plan providencial; nuestra vida es preparación para la vida verdadera, que empieza tras la muerte; éstos son los dos temas discutidos hasta ahora. El análisis a que los somete el pro-

tagonista no significa únicamente una refutación más, ni ello sería cosa de mucho momento. Sus ataques valen sobre todo por la fuerza concreta de los argumentos, por lo palpable de los casos tomados como ejemplos, aspectos parciales, pero típicos, sobre los cuales las facultades animadoras del novelista proyectan un chorro de luz, o, mejor, de vida; porque la mirada del artista excepcional, o del pensador eminente, no sólo parece ver por primera vez las cosas, sino aun infundirles una vida nueva, que permanece en ellas para lo sucesivo. La conclusión más importante me parece la de la imposibilidad de plantear un problema cualquiera —, aquí el de la educación, sin un planteo, sumario si se quiere, pero global, de las cuestiones máximas. Esta conclusión se materializa, por decirlo así, a lo largo de toda la discusión; es su precipitado, y se muestra en toda su gravedad. Por esto he indicado en otra parte que tengo el libro de Wells por el más formidable alegato reciente en pro de los derechos de la filosofía. Precisamente por llevar esta convicción al ánimo del lector, no tanto dialécticamente como por la fuerza misma de los hechos.

El médico introduce una concepción nueva. Es una visión científica del mundo; digamos más bien estrechamente científica. Es la consabida promoción social del darwinismo: lucha por la vida, concurrencia. Toda filosofía o actitud teórica que conviene demasiado con la situación profesional o social del que la profesa es sospechosa, como la convicción del abogado defensor, siempre de acuerdo con los intereses del cliente. El espiritualismo del sacerdote, el materialismo del médico... No se trata de poner en tela de juicio su sinceridad; al contrario. Lo más triste, precisamente, es que estas actitudes son sinceras, que bajo la aquiescencia dócil al aporte fortuito de experiencias o imposiciones de la vida, no suele latir ninguna oculta rebeldía, sojuzgada en los estratos profundos de la conciencia. La insinceridad sería en estos casos, por excepción, la revelación de un valor nuevo, de un principio de afirmación objetiva y personal, la

aparición del momento puramente teórico, tímida promesa de mayores bienes. Los primeros contradictores respiran la atmósfera pesada de las ideas más tradicionales, menos revisadas críticamente; tienen los pulmones habituados, se encuentran cómodos, porque han sabido volver en su provecho todas las consecuencias de su posición. No superan el estado en el cual convicciones e intereses son la misma cosa, no se les ocurre analizar el aire ideal que respiran, y quien les diga que es irrespirable, es su natural enemigo, como el doctor Stokmann, en el magnífico símbolo ibseniano, se convierte en el «enemigo del pueblo» en cuanto pretende convencer a sus conciudadanos de que sus aguas están contaminadas, y luego, de que todas sus ideas están tan podridas como sus aguas. El médico vive un escalón más arriba, en paraje más ventilado, que no es todavía la alta cumbre desde donde se abarca el país entero en una vasta perspectiva, y para cuya ascensión se requiere buenas piernas de alpinista, pulmones robustos y un tranquilo valor, capaz de arriesgar la vida por darse el gusto de mirar la verdad cara a cara. No es valor, ciertamente, lo que le falta. Su visión parece la más austera, la más desnuda de ilusiones consoladoras. Pero esta actitud del médico no supone tanto esfuerzo como resignación y adhesión a dogmas ya hechos, aunque sean dogmas científicos. Su pecado, como el de todo cientificismo, es generalizar sobre datos insuficientes, trascender indebidamente sus comprobaciones. No discutamos la validez de sus presupuestos en lo infrahumano. Su error está en no reconocer el hecho nuevo, revolucionario, que aparece con el hombre. La lucha de todos contra todos puede ser una verdad o una necesidad para seres que benefician un estado de cosas dado, una realidad en cierto modo ajena a ellos; no para seres creadores de su propia realidad circundante, o, por lo menos, dotados del poder de forzar el medio a adaptarse a ellos. Porque la civilización, ¿no viene a ser la adaptación del medio al hombre? El proceso cósmico podrá carecer de conciencia hasta el hombre, pero

desde el hombre, el mundo posee una autoconciencia. Algo nuevo, irreductible, incomparable, entra en escena con nosotros, como entró con la primera partícula de sustancia organizada. Acaso no somos sino un golpe feliz del azar, el triunfo de un solo caso favorable entre millones de millones de casos posibles en el campo de la posibilidad cósmica. Pero un azar es también la aparición de la vida en la tierra, y ello no obsta a su sentido o a su importancia; y por obra de azar, un pobre diablo puede acostarse sin un centavo y despertarse al otro día dueño de dos millones de pesos, y nadie le discutirá la efectividad de su improvisada opulencia por que le vino abriéndose paso entre tal muchedumbre de probabilidades adversas. Los caminos por donde llegue el acontecimiento nada importan; sólo importa el acontecimiento mismo. Y el suceso capital en el mundo es el advenimiento de la conciencia crítica, que lo comprende y que superpone a la realidad natural su propia realidad de valores. Nada tiene sentido al lado de este acaecimiento, porque él es el que define todo lo demás y atribuye sentido a todas las cosas. El médico de *La llama inmortal* comprueba, o cree haber comprobado, sin pararse demasiado en la observación, una ley natural, con prisa, como si sólo anhelara establecerla para someterse a ella. Y las leyes naturales se diferencian de las leyes de los códigos en que, si éstas se promulgan para ser cumplidas, aquéllas se formulan para poder eludirlas. Al fin y al cabo, no es muy seguro que algún día no consigamos dar un empujón a la cadena causal, y la obliguemos a marchar hacia atrás, como un operador de cine que se pone a pasar un *film* al revés, cansado de pasarlo al derecho.

Contra la posición crítica del hombre práctico, así como contra la actitud insuficiente del científico, yergue su visión el protagonista. Su visión es diferente, porque tiene en cuenta el hecho nuevo, el hecho humano, innegable desde que alguien fija las leyes de la gravitación, desde que dos mozos humildes penetran en una habitación en llamas para salvar a un semejante con peligro de sus vidas, o desde que

una muchacha cualquiera expone la suya para salvar a una pobre vieja a punto de ser atropellada por un tren. El Sr. Huss habla también de sus propias experiencias; ha discernido una experiencia más, invisible para los ojos fríos del médico. «Yo creo — le dice — que usted ve el mundo casi como yo lo veo. Podía de usted decirse que es un hombre que contempla el paisaje antes de la salida del sol, mientras que yo... yo lo veo iluminado.» Para él, la luz nueva que ilumina la realidad sirve primero para contemplarla, y en seguida para distinguir un camino. Es una contemplación transmutada en ansia de intervención. La llamita naciente será apenas luminosa, como el sol cuando surge; pero pronto puede ser luz plena y calor vital, como el sol alto. No importa si sólo en su espíritu—en nuestro espíritu—brilla esta llama. No importa que los astros nos ignoren y que la creación carezca de sentido hasta un instante determinado. El protagonista de Wells halla en esto nuevas razones para abrazarse más estrechamente a su convicción. Si todas nuestras anteriores experiencias lo contradicen, sólo sirve tal contraste para destacar la originalidad del hecho nuevo, su rigurosa novedad, y la adhesión es más enérgica, y, además, conmovida y reverente, como una adoración de pastores, hecha de fe y de ternura, ante la cuna de un Dios recién nacido.

Wells atribuye a la historia el puesto preponderante en la educación. Quiere poner la humanidad, como dato esencial, en la conciencia del hombre, y acude para ello a esta representación de la aventura humana, que es la historia. La voluntad de orientar al hombre en una determinada dirección, en su Mr. Huss, nace de un impulso personal, de la «llama inmortal» que arde en él; pero en la historia humana encuentra el mismo impulso, abriéndose camino a través de mil dificultades y tropiezos. La misma aspiración, que hacia adelante es deseo de cooperación, de coordinación social, es, respecto al pasado, el convencimiento de que las fuerzas del bien combaten desde los principios de la historia. El fin de la educación es hacer

comprender al hombre el carácter de esta lucha, producir en él una manera resuelta y consciente de alistarse en la buena causa. Dos puntos convendría aclarar, que ahora me limito a indicar solamente.

El primero es su concepto de la historia. Adelanta Wells una interpretación, una filosofía de la historia, más digna de ser examinada en cuanto es ya autor de dos resúmenes o tratados de historia. En los grandes rasgos coincide con la concepción moderna de la historia como historia de la cultura. Una proximidad, y aun identidad, entre historia y educación se percibe en toda esta dirección desde los comienzos, claramente declarada ya en Lessing y Herder, que anticipa en cierto modo el postulado de Wells. Si la historia es educativa en el más alto grado, es porque en ella ha de hallarse el paradigma de toda educación, acaso en forma oscura, y difícil de aislar a veces; siempre, sin embargo, como elemento dominante. La historia, como historia de la cultura, supone una distinción de sucesos, una elección. Pero, ¿puede concebirse una historia que no elija ni distinga? Elegir, distinguir es lo propio del hombre; el hombre vulgar se distingue... en que no distingue. Toda la filosofía de la historia concuerda en reconocer el triunfo de los valores culturales a lo largo de la serie histórica, y cuando alguno, como Croce, combate esta filosofía de la historia, en realidad, niega sólo algunos de sus aspectos — en su caso, el trascendentalismo —, y si no acepta una pluralidad de valores triunfantes, es para poner en su lugar un valor único y supremo — el espíritu —. En sustancia, pues, la situación no cambia. Sí cambiaría sacrificando el concepto de cultura en el altar de otro mucho más vago: el de vida. Si mutuamente se excluyen, si la cultura no es una potenciación de los más excelsos valores vitales, no es cuestión para ser resuelta en este artículo.

El primer punto por aclarar, en consecuencia, es la licitud del concepto de historia en Wells. El segundo es el derecho de convertir la historia en instrumento educativo, como él pretende. Una cosa es

enseñar la historia para comprender la serie de hechos reflejada en ella, y otra enseñarla con propósito diverso. Yo me inclino a aceptar la manera de ver de Wells. Un profundo y audaz continuador de la ética kantiana ha insistido, con mucha penetración, en la identidad de la conciencia psicológica y la conciencia moral: «La ética puede resolverse así: obra con plena conciencia; toda introspección tiene carácter moral; la conciencia, y ella únicamente, es en sí y por sí moral, y todo lo inconsciente es inmoral, como toda inmoralidad es inconsciente.» Ya la observación precientífica, registrada en el lenguaje, había dado al concepto de conciencia una significación ética, perdurable a pesar de la distinción empírica—o metódica—entre conciencia psicológica y conciencia ética. Hay en esto una intuición fundamental. Si la historia, como historia de la cultura, amplía nuestra conciencia con todo el ámbito humano; si, como Dilthey sostenía, disponemos de una facultad para comprender y sentir lo humano en la historia, distinta de nuestros medios para conocer la restante realidad, la comprensión de la historia ha de resolverse inmediatamente en capacidad ética, directamente, por su misma naturaleza, sin necesidad de recurrir a los viejos errores de la historia ejemplar y docente, *magistra vitae*, que no era historia ni cosa parecida.

Defiende, pues, Wells un humanismo educacional, extraño en hombre tan dado a imaginar el futuro de nuestros recursos mecánicos actuales, las posibilidades de las ciencias aplicadas. Quienes han leído a Bacon saben que en el poco escrupuloso canciller el rasgo más característico es la confianza ilimitada en el dominio de las fuerzas naturales y la visión profética de un mundo industrializado, donde el hombre tenga en sus manos los hilos de todas las potencias terrestres; ideal en parte alcanzado, y en dosis ponderable por el esfuerzo de su propia raza, y más singularmente en los Estados Unidos, en cuyo pórtico debiera elevarse su estatua gigante donde ahora la de la Libertad, que allí no viene muy a cuento, si no es para alumbrar «el

camino de la fácil conquista»—que trataremos de convertir en difícil. Algún crítico ha visto en Wells el heredero de Bacon en su proyección al futuro del señorío sobre las fuerzas materiales. Ahora vemos la magnitud de la equivocación. El presunto continuador introduce una corrección radical al proclamar el primado de las fuerzas éticas, al demostrar, con ideas perfectamente definidas y hechas carne en sus intuiciones de novelista, el absurdo de una civilización sin conciencia. Este momento ético lo eleva a cien codos sobre Bacon, cuya propensión ética no era excesiva.—«Lo que ha hecho de mis alumnos lo que son—dice su Mr. Huss—es la historia, la ciencia biológica, la filosofía. Porque en estas ciencias se halla la sabiduría. Todo lo demás no es más que gimnasia intelectual y simple adquisición de conocimientos. Si el colegio tiene derecho a la vida, es necesario que su director sea un hombre que sepa enseñar la historia, la historia en el sentido más vasto de la palabra; es menester que sea filósofo, biólogo y arqueólogo, como erudito.» Y más adelante:—«En Woldingstanton he enseñado la filosofía: he enseñado toda la historia del género humano. Si no hubiera podido hacerlo sino prescindiendo completamente de los estudios de física, de química, de matemáticas y de lenguas, hubiera sacrificado estas disciplinas». La enjundia de pensador de alto vuelo que hay en el genial novelista le ha llevado a colocarse en el centro del problema, en el reino de los fines, no en el reino de los medios, donde habitaba Bacon. Ha comprendido bien la vanidad y el fracaso final de todo progreso externo, si no existe antes una reforma interior, una conversión de las inteligencias y de las voluntades. Es frecuente oponer, a toda suerte de humanismo educacional, un practicismo, supuesta necesidad primordial para crear fuentes de riqueza en los países. Con este libro en la mano, es tarea hacedera descubrir un equívoco en los propugnadores de una educación a base de disciplinas de utilidad inmediata, cuando quieren dejar para después más nobles enseñanzas. Este equívoco

co consiste en confundir el humanismo hondo y fecundo de un Wells— el humanismo legítimo, atento a suscitar el desenvolvimiento de aquello por lo cual la criatura inviste dignidad y carácter humanos—, con un humanismo helado de retores, saber de adorno sin seriedad ni consistencia, para el cual la historia es un catálogo de nombres y de fechas; la filosofía, un conjunto de disquisiciones ociosas y abstrusas; el arte, un entretenimiento distinguido. Singular simulacro, donde se imagina muerto lo más vivo que hay en este mundo.

Una prueba decisiva de la anotada enjundia filosófica de Wells es su aptitud para hacer brotar el problema a cada paso. Donde el agua resbala, el ácido disgrega y resuelve; donde el ojo humano ve una lisa superficie, el microscopio encuentra rugosidades, asperezas, valles y cordilleras, una realidad más profunda y más verdadera. Para la mente del hombre sencillo, todo es simple y seguro. El filósofo, como ha dicho uno de los nuestros, es el hombre ante el cual la realidad se torna «un ineludible, un angustioso problema», el que tiene «el terrible poder de turbar el reposo profundo de las cosas, de poner en peligro la prístina afirmación del mundo sensible». Y no solamente del mundo sensible. Un curioso paralelismo se descubre aquí entre el dominio del conocimiento teórico y el de la ética. En uno y otro, quien se contenta con la realidad dada, culturalmente, filosóficamente, por lo menos, es una *quantité négligeable*. Ponerlo todo en cuestión, admirarse de que todo sea como es, es el comienzo del saber, acaso el saber mismo. Y por esto la importancia y dignidad de los problemas tiene mucho que ver con su planteamiento, con el sentirlos como problemas—y mucho menos con las soluciones. La admiración, la extrañeza, que ya Aristóteles tenía por origen de la filosofía, da lugar a las investigaciones sobre la naturaleza, valor y límites de nuestro conocimiento; nos empuja a asomarnos a lo que se oculta bajo las apariencias sensibles; nos lleva a considerar el mundo de los valores, el misterio del arte, la norma ética. La aceptación neutra y satisfecha

de lo dado inmediatamente produce un realismo infantil, a lo más un fenomenismo contradictorio estilo Mach, y una «ciencia de las costumbres». Fuera de lo problemático, que es su atmósfera propia, el espíritu dormita. Y Wells está bien despierto.

Los hombres, escribí al comenzar, se aquilatan con la prueba de los años. Para los libros hay otra prueba igualmente reveladora: la de las lecturas repetidas. *La llama inmortal* triunfa en este experimento temible. Más aún, invita, una vez leída, a empezar de nuevo. La tengo también por un libro consolador, de aquellos pocos a los cuales podemos pedir que nos conforten y confirmen en nuestra fe en el espíritu, en el bien, en el porvenir. Sólo en ciertos versos de Antonio Machado hallo una voz tan amiga, tan secretamente alentadora en su sordina desesperanzada en apariencia, en realidad inflamada en la misma divina llama. Hay quienes tienen a la cabecera, para parar los golpes del destino, la *Imitación* o Marco Aurelio. Son libros que encalman el dolor, ciertamente, pero ¡a qué precio!... Por un procedimiento demasiado costoso y radical; como quien para quitarnos el dolor de un dedo nos cortara el brazo, o nos suprimiera una neuralgia disparándonos un tiro en la cabeza. Matan el dolor matando antes la carne viva donde el dolor arraiga. Otra cosa mejor ha de buscarse. No el *no*, sino el *sin embargo*, el *a pesar de todo*. Y no sólo porque sea más consolador, sino porque es, además, la verdad.

LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN PORTUGAL (1)

por Rubén Landa,

Catedrático del Instituto de Salamanca.

Las noticias que tenía de los liceos portugueses, y, sobre todo, la lectura del libro de D.^a Alicia Pestana *La educación*

(1) Esta conferencia no aparece aquí como fué pronunciada en el Congreso de Coimbra, julio de 1925, no sólo por razones de espacio, sino también porque, dada en portugués, y para un público formado en su casi totalidad por portugueses, me era entonces doloroso hacer ver que nuestra segunda enseñanza es inferior a la portuguesa, y hasta qué punto lo es.

en Portugal, despertaron en mí el deseo de conocer con algún detalle vuestra enseñanza secundaria. En Portugal pasé con este objeto una larga temporada hace algunos años, visitando los liceos, y, como resultado de mi trabajo, escribí un informe, del que sólo un fragmento ha sido publicado (1). Si os hablo ahora de lo que vi entonces, no es porque pretenda decir nada nuevo para los portugueses acerca de sus liceos, sino únicamente expresar mi admiración por la obra, en muchos aspectos excelente, que Portugal ha realizado en educación secundaria. Creo, no obstante, que los datos que he recogido podrían servir de enseñanza para alguien. Y es que este Congreso es también español y esta conferencia ha de publicarse en castellano. El conocimiento de la educación portuguesa puede ser, en efecto, de gran utilidad para un español. Aparte el deber que tenemos de estar enterados de cómo es la educación en un pueblo tan cercano a España por su geografía y por su historia, la enseñanza portuguesa ofrece para nosotros un interés especial, por dos razones: de un lado, porque, siendo su situación muy análoga a la nuestra, pues el problema fundamental de Portugal, como el de España, es el de su incorporación a la corriente de la cultura europea, el conocimiento de la vida portuguesa nos hará ver con más exactitud la nuestra; de otro, porque en la labor que Portugal ha hecho para ponerse al nivel de Europa, ha llegado en algunos órdenes, la segunda enseñanza uno de ellos, a resultados que sobrepasan lo conseguido en España. Compárense, por ejemplo, nuestros Institutos con los liceos de Lisboa; nuestra legislación de enseñanza secundaria, al menos la anterior al Real decreto creando el Instituto-Escuela de Madrid, con la portuguesa, y, especialmente, lo que se refiere a planes de estudios y métodos y a la formación de personal. Compárense, en fin, cómo escribe su lengua un bachiller portugués y cómo escribe el castellano uno español, las obras

que uno y otro han leído de sus respectivas literaturas nacionales, lo que saben de francés y de inglés y las prácticas que los dos han hecho de Física, de Química, de Geografía y de Ciencias Naturales.

Los hechos nos prueban ya la utilidad que para nosotros tiene el conocimiento de la educación portuguesa. Una de las instituciones modernas de educación más valiosas de España, el Protectorado del Niño delincuente, es principalmente de inspiración portuguesa. Fué estudiando establecimientos análogos de Portugal como su secretaria, D.^a Alicia Pestana, concibió la idea de fundarlo, habiendo quizá superado a sus modelos, aunque no, ciertamente, en la ayuda que recibe de las esferas oficiales.

En la primera parte de mi informe resumí las noticias que hallé acerca de la historia de la segunda enseñanza portuguesa. Ahora me falta tiempo para hablar de esto; pero creo que, al menos, debo recordar un nombre glorioso de la cultura portuguesa antigua, porque es el de un hombre que, aunque poco tiempo, vivió y trabajó aquí, en Coimbra, que aquí fué el primer director del primer establecimiento de segunda enseñanza que ha existido en Portugal, y que aquí murió (en este mes hace años) en 1548: me refiero a Andrés de Gouveia. Como homenaje a su memoria, quiero recordar algo de lo que de él se ha dicho. Montaigne ha inmortalizado su nombre con unas frases que son, en su brevedad, la mejor estatua que cabía dedicarle. Alumno del Colegio de Guyenne, del cual fué director Andrés de Gouveia antes de venir a Coimbra, dice en el libro I, capítulo XXV de los *Ensayos*, hablando de su padre: «... et m'envoya environ mes six ans au collège de Guienne, très florissant pour lors, et le meilleur de France...», «...i'ay soutenu les premiers personnages et tragédies latines de Buchanan, de Guarente et de Muret, qui se représenterent en nostre collège de Guienne avecques dignité: en cela, Andrea Gouveau, nostre principal, comme en toutes aultres parties de sa charge, feut sans comparaison le plus grand principal de France». J. Qui-

(1) Véase el número 749, agosto de 1922, del *Boletín*.

cherat dice de él, en su *Histoire de Sainte Barbe* (t. I., pág. 130): «Après Martial venait André, excellent orateur... et de ceux qui ont écrit dans les siècles modernes comme on écrivait aux siècles d'Auguste.» Y, por último, el Dr. Jaime Moniz, en su libro, *Estudos de ensino secundario* (págs. 9 y 10), escribe lo siguiente acerca del Colegio Real, del Colegio que Andrés de Gouveia dirigió en Coimbra: «Se á construção de estudos começada em Coimbra nos últimos tempos da primeira metade do seculo XVI houvera subsistido, as condições da sua contextura e o desenvolvimento lógico de todas as suas relações, haveriam produzido resultados nada parecidos... Considerados os valiosos elementos que de principio já engrandeciam a prometedora obra de André de Gouveia, pode admitir-se, fora de risco de exagero, que Portugal, se ela persistisse, haveria adquirido sem favor a prerrogativa de modelo na estrutura do ensino secundario... Infelizmente, uma corporação de indole religiosa, autorizada e auxiliada com eficacia pela acção da Coroa, embargou os passos aquela obra.»

Pero mi propósito es hablar del presente, de la legislación moderna y de lo que yo mismo he visto en los liceos. Tengo que referirme, en primer lugar, a la reforma de 1894-95, pues con ella comienza la segunda enseñanza actual, un nuevo período de la segunda enseñanza portuguesa. En gran parte aun está en vigor, y a partir de ella es cuando se inicia el progreso considerable realizado por los liceos. No he de exponer ahora con detalle sus disposiciones; mas para dar idea de su valor, en comparación con lo nuestro, baste decir que introdujo hace 30 años mejoras que todavía no han llegado a nuestros institutos (excepto al Instituto-Escuela de Madrid), y que son consideradas, por lo competentes, como exigencias elementales, indispensables, para una enseñanza secundaria, no ya buena, sino regular. Tales son, por ejemplo, un mínimo de siete años en la duración del bachillerato—que, en realidad, equivale a ocho cursos de los nuestros, si se tiene en cuenta que las clases terminan el 30 de junio, y no el 20 de

mayo—; limitación del número de alumnos en las clases; plan cíclico; corrección de costumbres que aun existen entre nosotros respecto a los libros de textos; preocupación por los métodos de enseñanza, etcétera. En resumen: la reforma del 94 trata de orientar la segunda enseñanza, y en parte lo consigue, de acuerdo con la Pedagogía contemporánea, cosa que, excepto los Reales decretos citados, no hemos logrado nosotros. Así es que Portugal, en este respecto, nos lleva hasta ahora más de un cuarto de siglo de adelanto por lo que hace a la enseñanza oficial, pues fuera de ella hemos tenido en España la labor llevada a cabo, principalmente por don Francisco Giner, en la Institución Libre de Enseñanza, e iniciada hace medio siglo.

Los decretos de 1894-95 sobre segunda enseñanza, suscritos por el ministro doctor João Franco, fueron obra, sobre todo, del Dr. Jaime Moniz, entonces director general de Instrucción pública. El Dr. Jaime Moniz era un profesor y político que se había interesado siempre por los problemas de la enseñanza. Fué catedrático y director del Curso Superior de Letras e intervino durante muchos años en la política activa, habiendo desempeñado altos cargos, entre otros, ya antes de 1894, el de ministro. En el decreto general de la reforma y en su preámbulo, en el reglamento y en las observaciones a los programas, redactadas por él en su mayor parte, hay muestras frecuentes de una buena orientación. Se advierte, hasta en detalles materiales, que tuvo en cuenta especialmente el ejemplo de los pueblos germánicos, como él mismo reconoce en su obra póstuma *Estudos de de ensino secundario*. También se nota que era una persona alejada de la práctica de la segunda enseñanza, lo cual contribuyó a muchas de las deficiencias de la reforma. El libro citado (1) revela un conocimiento muy completo de la literatura pe-

(1) Este libro se puso a la venta recientemente, pero el ejemplar que conozco, impreso en galeras, tiene fecha de 1912. Pude leerlo seis años antes de que se publicase, gracias a la bondad del distinguido escritor Dr. Fidelino de Figueiredo, director de la Biblioteca Nacional de Lisboa durante mi estancia en Portugal, a quien debo también otros muchos auxilios en mi trabajo.

dagógica, principalmente de la de Alemania — en donde el autor estuvo tres veces —, y de la organización de la segunda enseñanza en todo el mundo; revela la sólida preparación con que se llevó a cabo la reforma, pero una preparación que consistió en la lectura de libros y que se refería sobre todo al plan de estudios, cuestión a la cual está casi exclusivamente dedicada esta obra (1).

Algunos de los programas fueron redactados por especialistas. Entre estos colaboradores del Dr. Moniz se destaca el Dr. Francisco Adolfo Coelho. Era uno de los hombres de ciencia más eminentes de Portugal. Se dedicó a estudios de Filología y de Pedagogía. Estaba al tanto del movimiento científico europeo, y en su país era la persona más competente en cuestiones de educación. Es autor de tres excelentes programas de la reforma de 1894, los mejores de ella: el de Francés, el de Portugués y el de Geografía, con sus observaciones respectivas, los cuales pueden colocarse sin desventaja, sobre todo los dos últimos, al lado de los más perfectos del Extranjero (2). El Dr. Francisco A. Coelho es autor también de la

(1) Refiriéndose a la reforma del Dr. Jaime Moniz, dice el Dr. Schiller, profesor de la Universidad de Giessem, en un artículo titulado «Die Reform des höherem (Sekundar) Unterrichts im Königreich Portugal vom 22 Dezember 1894» y publicado en la *Deutschen. Zeitschrift für Ausländisches Unterrichtswesen*, Jahrgang I, Heft, 3: «La reforma de 1894 se diferencia de todas las anteriores por la elevada concepción a que responde y por el espíritu verdaderamente pedagógico que la anima (pág. 169). «Hasta ahora, la segunda enseñanza portuguesa estaba constituida por disciplinas aisladas, y en adelante deberá tener un carácter formativo, educativo. Sólo quien comprenda la trascendencia de estas palabras podrá estimar la magnitud de la obra» (pág. 169). Acerca del primer decreto, dice «que está enteramente a la altura de la ciencia pedagógica» (pág. 167), y acerca del capítulo III del reglamento, el que trata de «la enseñanza»: «Todas estas disposiciones muestran que su autor, el Sr. De Freitas Moniz, está por completo familiarizado con las exigencias pedagógicas y especialmente didácticas de nuestro tiempo» (pág. 259). Sobre los programas: «En parte pueden realmente servir de modelo» (pág. 260).

(2) El Dr. Schiller, en la página 260 de la locución citada, dice del Dr. F. Coelho: «Es uno de los pocos portugueses que conocen bien la pedagogía alemana.» Y refiriéndose a su programa de Portugués: «Todo el programa está enteramente a la altura de la metodología moderna.»

parte pedagógica del informe sobre reforma de la enseñanza secundaria publicado en el *Diario do Governo* de 2 de junio de 1913. Y seguramente os interesará saber que dejó inédito un trabajo acerca de la historia de los planes de estudios secundarios en Portugal, análogo al publicado por Gréard respecto a Francia en su obra *Education et instruction*. Tuvo la bondad de mostrármelo pocos meses antes de morir.

En varios libros y numerosos artículos se hizo una crítica minuciosa de la reforma del 94. No se señaló, sin embargo, lo que constituye su defecto capital: la confianza en la eficacia de la ley y el olvido de las cuestiones referentes a la formación del personal, si bien es preciso reconocer que desde entonces empezaron los Gobiernos a enviar al Extranjero algunos profesores de liceo. ¿Cómo habría de llegar a realizarse la reforma sin un personal capacitado para ello? ¿Qué consecuencias prácticas podrían tener, por ejemplo, las disposiciones sobre metodología, si no se proporcionaba al profesorado la preparación técnica que exige su cumplimiento? Y no es que el legislador lo considere innecesario porque tenga un buen concepto del catedrático; por el contrario, una de las características de la reforma es la falta de confianza en el profesorado. No le deja iniciativa alguna. Reduce su función al cumplimiento de los minuciosos preceptos legales, y para asegurarlo, además de imponer penas a los infractores, dispone que haya en cada liceo un rector extraño al Cuerpo docente del mismo (art. 128, párrafo 1.º, del reglamento), condición que parece revelar el propósito de hacer de él un fiscal más que un colaborador. No es ésta la única deficiencia importante de la reforma. Revela una concepción muy pobre de lo que debe ser la educación moral en el liceo. De gimnasia u otros ejercicios físicos no dice nada. En los programas, redactados separadamente por varios especialistas, falta unidad, y algunos de ellos están lejos de ser tan buenos como los de Portugués y Geografía. El de Dibujo peca, de un lado, por defecto, porque se limita al geométrico; de otro, por exceso, porque

da a la enseñanza de éste un desarrollo que sólo debe tener en una preparación profesional. El número de exámenes es excesivo, aunque no tanto como todavía lo es en España...

Estos y otros muchos defectos de detalle cabe señalar en la reforma de 1894-95; pero también es verdad que contiene numerosos aciertos. Lo prueba mejor que nada el hecho indudable del progreso realizado desde entonces por los liceos y el haber tenido la virtud de rehabilitar la enseñanza oficial, que tan desprestigiada estaba ante la opinión pública. Actualmente, las familias la prefieren a la privada, hasta tal punto, que ésta casi ha desaparecido en las poblaciones que tienen liceo.

De 1905 es otra reforma que trató de hacer en el régimen vigente desde el 94 algunas modificaciones que aconsejaba la experiencia de 10 años; pero, en general, significa un retroceso, en cuanto que no nació, como la de 1894, del propósito de dar una determinada orientación pedagógica a la enseñanza. Por el contrario, su origen ha de buscarse en el movimiento de protesta, ajeno a motivos pedagógicos, que se produjo contra la reforma del 94 entre las personas cuyos intereses hería, entre los profesores, a quienes imponía más trabajo y un régimen para el que no estaban preparados, y entre los alumnos y sus familias, al exigir un esfuerzo mayor para la obtención de los títulos secundarios. La reforma de 1905, más que la obra de pedagogos inspirados únicamente en razones técnicas, es una solución *política*, una transacción para aplacar ciertas protestas que nada tenían que ver con los verdaderos intereses de la enseñanza; significa, sobre todo, disminución de trabajo para los profesores y los alumnos. Los programas nuevos mantienen en sus líneas generales los de 1895. Por lo común, el reformador se limita a resumirlos y a adaptarlos a la nueva distribución de las disciplinas. Los programas antiguos buenos pierden en la nueva redacción. Se suprimen las «observaciones», que en algunos casos daban una excelente orientación al profesor. No se habla ahora de excursiones y

parece darse más importancia que antes al libro de texto. Se exigen algunos, como el de Gramática portuguesa, de que se prescindía en los programas del 95. Falta la recomendación, tan repetida en éstos, de no basar la enseñanza en el aprendizaje de un compendio. En cambio, la enseñanza de las lenguas vivas, que antes partía de la lectura y la traducción, se mejora haciendo que predomine en ella el método directo. Algunas otras disposiciones constituyen también un avance: la introducción de la gimnasia; la supresión del régimen del libro de texto único, que había sido un fracaso; la disminución del número de exámenes; la bifurcación del bachillerato tratando de establecer al lado del antiguo, de tipo clásico, uno de tipo moderno, a lo cual había tenido que renunciar, por dificultades económicas, el reformador de 1894.

Además de la fundación en Lisboa, el año 1906, del liceo María Pía para señoritas, siguieron a la de 1905 varias reformas de la segunda enseñanza (las de 1917, 1918, 1919 y 1921), de las que no voy a hablar, por falta de tiempo y porque no alteran lo más esencial del régimen anterior.

Respecto a la legislación, todavía tenemos que señalar un hecho de un valor excepcional, el de más trascendencia después de la reforma del 94: el decreto del Gobierno provisional de la República creado en 1911 Escuelas Normales Superiores anejas a las facultades de Letras y de Ciencias de las Universidades de Lisboa y Coimbra. Para nosotros, los españoles, tiene interés indicar algunas de las disposiciones de este decreto, pues en España parece que aun no nos hemos dado cuenta ni siquiera de que existe este problema de la formación profesional, pedagógica, del profesorado secundario. Los estudios dentro de las Escuelas Normales Superiores, para entrar en las cuales es preciso ser licenciado, duran dos años. En el primero, los alumnos estudian, entre otras disciplinas, Pedagogía, Historia de la Pedagogía, Psicología del niño, Metodología y Organización y Legislación comparadas de la enseñanza secundaria. Además de oír las

lecciones magistrales, dan ellos mismos conferencias sobre cuestiones de pedagogía, seguidas de discusión; preparan lecciones modelos, que son criticadas por un profesor, y hacen trabajos escritos, ejercicios de pedagogía experimental y de psicología del niño, éstos en los laboratorios de psicología de las facultades de Letras. En el segundo año estudian los métodos de enseñanza de las disciplinas que hayan de profesar y hacen prácticas pedagógicas en un liceo. Estas comprenden dos períodos. Durante el primero (desde el comienzo del curso hasta Navidad), los candidatos asisten a las clases de los liceos, cuyos profesores les dan las nociones necesarias sobre la metodología especial de las respectivas disciplinas. Cada uno de los candidatos debe dar clase por lo menos una vez por semana, preparando las lecciones por escrito, bajo las indicaciones del profesor, que hará también la crítica de ellas. Durante el segundo período, hasta el final del curso, la enseñanza la darán exclusivamente los candidatos bajo la inspección de los profesores. Al terminar el año de prácticas, el candidato sufre un examen de Estado con tres pruebas: 1.^a Desarrollo de dos temas, en media hora cada uno, sacados a la suerte en el momento del examen. 2.^a Dar una clase a alumnos de liceo sobre un tema sacado a la suerte con 24 horas de anticipación. 3.^a Presentar una disertación sobre un punto de didáctica de la enseñanza secundaria.

Con esto termino lo referente a la legislación, para hablaros de lo que he visto en mis visitas a los liceos y otros establecimientos de enseñanza. Los de Lisboa procuré estudiarlos con algún detenimiento; pero fuera de la capital sólo hice visitas muy rápidas a los liceos de Coimbra, Evora, Santarem y Leiria. No puedo, por consiguiente, juzgar acerca de toda la segunda enseñanza portuguesa. Además, deseo hacer sólo algunas indicaciones referentes a lo que considero de más valor e interés.

Si visitáis los liceos de Lisboa y los comparáis con los de Madrid, ya en lo más externo aparece su superioridad. En

primer lugar, por su número. Lisboa, a pesar de tener menos población, cuenta con cinco liceos, y Madrid, sólo con tres Institutos. Los locales, si se exceptúa el del liceo María Pía, son excelentes, sobre todo los de los liceos Pedro Nunes y Camões. Rodeados de jardines y de grandes espacios abiertos, separados de los hacimientos de casas, su instalación es realmente modelo por sus condiciones higiénicas y pedagógicas, mejor que la de algunos liceos de París y algunas escuelas secundarias de Londres. Señalaré sólo algún detalle. En los mejores liceos, a las enseñanzas de Física, de Química y de Historia Natural, se destinan, para cada una de ellas, uno o dos laboratorios, un anfiteatro, depósitos de material, despacho del director, salas para conservar las colecciones de aparatos y ejemplares, y aun otras dependencias accesorias. Hay liceos que tienen servicios de duchas, campos de *foot-ball*, de *tennis* y de *croquet*, y para otros deportes, *skating* y tres gimnasios para gimnasia sueca, no con los aparatos para gimnasia atlética, que ya nadie recomienda y que todavía usamos nosotros. Algunos detalles materiales (considerados, por los demás, indispensables en donde están enterados de estas cosas) revelan ya que la enseñanza se da allí en mejores condiciones y con mejor orientación que entre nosotros: la aulas no contienen más de 40 alumnos (en muchas de las nuestras, ¡y en qué bancos!, se sientan centenares de ellos); en todas hay pupitres, y las instalaciones para la enseñanza de ciencias están dispuestas para que trabajen los alumnos; son *laboratorios*, no meras *exposiciones*.

En cuanto a la instrucción (1), diré, para expresar brevemente mis impresiones, que en la enseñanza de la lengua y literatura nacionales, de la Geografía, de la Historia, de las lenguas vivas y de las ciencias físicas y naturales, no sólo se sigue una orientación y unos métodos aná-

(1) En el artículo «El estado actual de la segunda enseñanza en Portugal» (BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA, número de agosto de 1922) he recogido noticias más detalladas sobre este punto.

logos a los adoptados por pueblos como Francia e Inglaterra (que son los únicos del Extranjero con que puedo comparar), sino que se llega a resultados parecidos, con la salvedad de que los liceos franceses no tienen igual en el mundo por lo que hace a la enseñanza de la lengua a la literatura nacionales. De lenguas vivas, sobre todo de francés, creo que se aprende más en los liceos portugueses que en los establecimientos correspondientes de Inglaterra, y eso que en éstos las lenguas vivas ahora se enseñan bien. Acerca de la enseñanza de las matemáticas, no puedo juzgar. En las clases de portugués a que asistí no se utilizaba ningún libro de Gramática ni se aprendía ésta de manera abstracta. Toda la labor se hacía sobre textos e iba dirigida a adquirir el uso correcto de la lengua, principalmente mediante ejercicios de redacción, y a familiarizar al alumno con la literatura portuguesa, haciendo que lea, antes de salir del liceo, todas las obras capitales de ella. La enseñanza de las lenguas vivas es también, como he dicho, una de las mejores. Todos los alumnos salen de los liceos en condiciones, por lo menos, de leer libros franceses, muchos de ellos de entender la lengua hablada, y algunos, bastantes, de hablarla y escribirla. En inglés y alemán no suele llegarse a tanto; pero, por supuesto, todos los alumnos que han estudiado inglés pueden manejar libros de ciencia en esta lengua. He visto estudiar a alumnos de los últimos cursos en libros franceses y a los universitarios trabajar principalmente con obras francesas y algunas inglesas. Uno de los libros de texto adoptados por el liceo Pedro Nunes estaba escrito en francés. En el de Passos Manoel, en el laboratorio de Química, dos de los alumnos se servían de guías de manipulaciones escritas en alemán, y los demás de guías inglesas. En las clases de idiomas a que he asistido se seguía el método directo. La enseñanza de las ciencias en el curso complementario (que comprende los dos últimos años del bachillerato) es una de las más perfectas. Además de las clases en que el profesor enseña,

como en el curso general (los cinco primeros años), a base de ejemplares o experimentos que muestra a los alumnos, éstos tienen todas las semanas hora y media de trabajos prácticos individuales en cada una de las asignaturas de Física, Química, Historia Natural y Geografía. En el liceo Camões presencié los trabajos prácticos que hacían los alumnos en el laboratorio de Historia Natural: unos clasificaban plantas, otros estudiaban y dibujaban preparaciones histológicas de Zoología y de Botánica, y algunos se dedicaban a la disección de animales. También hacen preparaciones de Histología vegetal y preparaciones macroscópicas de Zoología. Las Memorias redactadas por los alumnos acerca de una excursión de Geología contenían numerosos mapas, dibujos y fotografías. Un naturalista español que entonces se hallaba en Portugal, y que había estado en relación con los alumnos de esta clase, me decía que éstos sabían más que los alumnos del año preparatorio de nuestras facultades de Ciencias. En los liceos portugueses no se enseña la religión. No es esto consecuencia de la implantación de la República y de la separación de la Iglesia y del Estado. Ya sucedía así en tiempos de la Monarquía. El Dr. Jaime Moniz, antiguo ministro del rey, dice en su libro *Estudos de ensino secundario* (página 409, nota), refiriéndose a la reforma del 94: «Na enumeração das disciplinas omitimos a religião. Professamos a doutrina que só permite na escola em matéria de carácter religioso o ensino histórico precisa e propriamente dito».

(Concluirá.)

LAS CONFERENCIAS DEL DR. DECROLY
ACERCA DEL NIÑO DELINCUENTE
por Rodolfo Tomás y Samper.

Al Consejo Superior de Protección a la Infancia cabe el honor de haber hecho posible que el Dr. Decroly viniera a Madrid, y nos regalara con cuatro selectas conferencias sobre cuestión tan sustanciosa e

importante como es la del niño delincuente, desde el punto de vista psicopedagógico...

El Dr. Decroly cumplió su cometido brillantemente, como correspondía a su sólida fama universal. Lleno de cautivadora modestia y exquisita sencillez, ha dejado, entre las personas que le oyeron y las que hablaron con él, una grata impresión de hombre bueno y de sabio humilde. También él llevaba al regresar a su patria, la culta y laboriosa Bélgica, pruebas de nuestra afectuosidad española, y varias veces expresó su admiración y sus reconocimientos sinceros. Las representaciones más genuinas de los diferentes medios pedagógicos de Madrid supieron tener también su gesto de cortesía, invitándole y obsequiándole atenta y delicadamente.

Las cuatro conferencias seriadas que el Sr. Decroly ha dado en Madrid, y en el salón de actos de la Escuela Nacional de Puericultura, constituyen un curso condensado de las más importantes cuestiones acerca del niño delincuente y su tratamiento. Repletas de doctrina, de buena y sana orientación, su desarrollo completo constituiría un verdadero manual para la resolución de estos problemas, manual formado muy didácticamente, con su parte teórica o exposición de principios, y su parte práctica de métodos de examen y de tratamiento.

PRIMERA CONFERENCIA.—*La psicología del niño delincuente.*—En esta conferencia inaugural, el Dr. Decroly defiende su tesis: la psicología del niño delincuente no es diferente de la del niño normal; las causas de la delincuencia han de buscarse en la herencia, como factor predisponente, pero principalmente en el medio, factor ocasionante y degenerativo. En las naturalezas que traigan alguna tara fisiológica o mental, el medio ambiente actúa de agente ocasional que hace brotar la manifestación de lo amoral o inmoral. En las naturalezas sanas, la fuerza del medio consigue una degeneración del sentido moral y del sentido de la vida social normal. Por tanto, el niño delincuente es un producto del medio.

Esta posición del Dr. Decroly es alta-

mente humana y profundamente comprensiva de la biología y de la psicología del niño. Además, es la correspondiente a la significación teórica de toda obra y toda empresa de protección a la infancia. Protección es tanto como defensa contra todo lo que daña y entorpece el desarrollo normal del niño, con lo cual reconocemos que el niño no es culpable, sino víctima. ¿Víctima de quién? Lo es de sinnúmero de factores y agentes que actúan sobre él, y ante los cuales, los actos del niño son sólo reacciones naturales.

La fuerza imitativa del niño, que es impulso natural en él, es el resorte para su aprendizaje de la vida y de una profesión. Pero la imitación es peligrosa cuando se imitan las cosas malas. Por eso, como el niño imita espontáneamente, por instinto, el culpable no es él, sino el adulto. Y, sin embargo, ¡el adulto castiga al niño porque le imita! Tan firme está el Dr. Decroly en su proposición, que declara que todo niño normal puesto en circunstancias y medio favorables para ello sería un niño delincuente.

SEGUNDA CONFERENCIA.—*Examen del niño delincuente.*—La autoridad universal del Dr. Decroly en este aspecto del problema, es decir, en el estudio y aplicación de los métodos de examen de los niños anormales y delincuentes, dió a esta parte de su curso un interés extraordinario.

La finalidad inmediata y principal del examen del niño delincuente es dar un diagnóstico de tratamiento que sirva de base *objetiva* y científica para el acuerdo del juez o Tribunal de Niños. Este examen ha de comprender, de un lado, el estudio del medio ambiente (familia, escuela y calle), y de otro lado, el sujeto en su aspecto físico (estructura y energía), y en su aspecto sensorio-motor, afectividad e inteligencia. En este examen han de intervenir—dice el Dr. Decroly—el médico, el pedagogo y el psicólogo, que pedía el señor Samper en el Congreso de Protección a la Infancia. El expediente analítico del examen debe ser muy completo y detallado, pero ante el Tribunal ha de elevarse sola-

mente una síntesis, no como resumen, sino una síntesis analítica, condensada en una ficha, cuyo modelo presenta, y que es resultado de su elaboración personal. Esta ficha del Dr. Decroly significa un ideal admirable, que puede ser realizado con un poco de buena voluntad. En ella constan datos referentes al medio y al sujeto, y una última parte, muy importante, en la que se consigna el diagnóstico, el pronóstico, el tratamiento y la orientación profesional que es indispensable en cada uno de los casos de delincuentes infantiles.

TERCERA Y CUARTA CONFERENCIAS.—*Tratamiento del niño delincuente.*—Hace el Dr. Decroly historia de la evolución que han sufrido los establecimientos especiales dedicados al tratamiento y reeducación de los niños delincuentes, manifestando ser partidario de un predominio de internados de tipo de vida familiar. Presenta, enunciando las características del régimen y vida de cada uno de ellos, los siguientes tipos de instituciones que el Tribunal de Niños necesita como indispensable para la distribución de los niños delincuentes: 1.º Régimen en familia (en la de sus padres, parientes u otras personas, en libertad vigilada). 2.º El hogar familiar (internado reducido). 3.º La escuela pabellón para los corregibles. 4.º Internados para los difíciles. 5.º Escuelas para normales, o con familias en el campo o granjas agrícolas. 6.º Internados con régimen de semi-libertad. 7.º Hospitales y clínicas para los enfermos físicos. 8.º Asilo maternidad para las muchachas madres.

Además de todos estos establecimientos, el Tribunal de Niños ha de disponer de un Instituto central de observación y clasificación de los niños delincuentes. La última de las conferencias fué dedicada, casi exclusivamente, a la descripción del funcionamiento, y principios teóricos que lo inspiran, del *Establecimiento central de observación*, de Moll, reputado como modelo entre los de su género.

Las admirables lecciones del maestro Decroly presentaron el panorama del gran número de elementos necesarios para atender al problema del niño delincuente. De entre todos, existen algunos fácilmente

adaptables a nuestro país, teniendo en cuenta nuestro ambiente y nuestras necesidades. Por ello, y como tenemos en España, al frente de estos ideales, algunas buenas voluntades, abrigamos la seguridad de ver, poco a poco, ampliarse los elementos y los horizontes de esta magnífica obra social.

(Extracto de la revista *Pro Infancia*, de Madrid, mayo 1926.)

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

por el Dr. Ramiro Guerra.

(Conclusión.)

Las obligaciones de los Inspectores de Distrito son numerosas; sus poderes, en lo que a las cuestiones escolares del Distrito a su cargo toca, muy amplios, y sus responsabilidades, realmente graves. No obstante, carecen de potestad ejecutiva, estando ésta en manos del Presidente de la Junta de Educación, lo cual, en la práctica ocasiona muchos trastornos y presenta muy serios inconvenientes, permitiendo que dichos Presidentes nombren interinamente maestros en contra de las opiniones y las propuestas del Inspector, lo cual, al no reunirse la Junta para celebrar sesión, faltando al deber que la ley le impone, da lugar a que permanezcan meses, y aun años enteros, al frente de las aulas personas no indicadas por el Inspector. En rigor, la propuesta del Inspector, en caso de no reunirse la Junta para resolver sobre ella, debe ser ejecutiva, tomando posesión el maestro y comenzando sus labores. Así se evitaría que hubiese aulas sin funcionar o desempeñadas indebidamente por personas que, a juicio del Inspector, no deben ocuparlas.

Un hecho que no se ha reconocido claramente, y que conviene destacar, es el de que, dentro del sistema que hemos creado en sustitución al de Mr. Hanna, el papel del Inspector es de capital importancia, decisivo para la buena marcha y el ade-

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

lanto de la enseñanza, así como para la mejora y el progreso del Magisterio. Suprimidos de manera absoluta todos los medios de selección, estímulo y eliminación de la Orden número 363—contratos cortos, exámenes periódicos, sueldos variables, asistencia a escuelas de verano, etcétera—, el Inspector es el único agente de selección, de estímulo, de enseñanza y de eliminación. Sus consejos, sus advertencias y sus enseñanzas suplen, hasta donde ello es posible, a la escuela de verano; sus calificaciones, altas o bajas, permiten o no al maestro adelantar algo en el escalafón; sus amonestaciones previenen y llaman a capítulo a los descuidados en el estudio o en el cumplimiento del deber; su fallo justiciero puede, en casos graves, determinar un traslado o la pérdida del aula.

Incuestionablemente, fué una previsión muy loable y un acierto muy digno de encomio del legislador sustituir los medios selectivos, encauzadores, estimuladores y eliminatorios de la Orden número 368, intolerables para el maestro y sujetos en la práctica algunos de ellos a muy graves inconvenientes, por la labor menos intensa, pero más serena, asidua, reflexiva, constante y bien encaminada, de un funcionario culto, experimentado y responsable. A los Inspectores, sobre todo si se amplían sus atribuciones en el sentido indicado, se les facilita algún empleado para que les auxilie en los trabajos de oficina; se les exige la experiencia profesional, que es indispensable en buena doctrina pedagógica, y se les proporcionan medios para visitar con más frecuencia las aulas; pueden multiplicar de manera muy efectiva los grandes servicios que dentro del sistema actual deben prestar, y, en general, prestan a la enseñanza. El Inspector es hoy la piedra angular de nuestro sistema de escuelas primarias junto al maestro. Todos los sacrificios que la nación se imponga para mejorar nuestro Cuerpo de Inspectores, elevar su cultura profesional, robustecer su autoridad legal y moral, hacerlo más independiente de la política partidista, rodearlo de todas las garantías de respeto y estabilidad, proporcionarle una situación económica decorosa e inculcarle una alta noción

de la templada energía con que debe proceder siempre y de sus grandes deberes hacia la infancia y la patria, se traducirán en centuplicados beneficios para el maestro y la niñez de Cuba. El Congreso y la Secretaría de Instrucción pública no deben perder nunca de vista lo que, de acuerdo con una apreciación muy exacta de lo que es el Inspector en nuestra organización escolar presente, acabamos de manifestar.

9. *Número de maestros, asistencia y matrícula.*—Bosquejadas sucintamente las grandes transformaciones que en cuanto a organización y legislación se han producido en nuestro sistema de escuelas primarias de la Ocupación Militar a la fecha, cabe que nos preguntemos: ¿se ha ampliado el sistema en proporción al crecimiento constante del país en población? El número de maestros, el de niños matriculados y el promedio de asistencia de las escuelas primarias, públicas u oficiales, ¿es proporcionalmente igual, mayor o menor en la actualidad que en 1901? En este punto, ¿nos hemos mantenido estacionarios, hemos adelantado o hemos retrocedido? Veámoslo brevemente.

La población total de Cuba en 1899 era de 1.572.797 habitantes; en 1924, de 3 368 923. El aumento, 1.796.124 habitantes, es equivalente a un 110 por 100. El número de maestros de instrucción primaria al terminar el año escolar de 1900 a 1901 se elevaba a 3.594 (1). Al concluir el año de 1924 a 1925, las aulas primarias en toda la República eran 6.383. El aumento, 2.789 aulas, representa un 77 por 100 sobre la cifra de 1900 a 1901. Si la población ha aumentado en un 110 por 100, y el número de aulas de enseñanza común, en un 77 por 100, es evidente que el número de maestros es hoy menor, proporcionalmente, que en 1901. En realidad, a las aulas de enseñanza común deben añadirse 76 maestros ambulantes y 68 maestros de aulas nocturnas; pero esta adición altera poco el resultado. Los directores sin aula no deben añadirse, porque no tienen niños a su cargo directamente, y en 1901 sólo

(1) Memoria de Mr. Hanna, Vol. II, pág. 589.

había dos o tres en toda la Isla. Si el número de maestros hubiese aumentado en la misma proporción que el de habitantes, Cuba debiera contar con 7.547 aulas de enseñanza común primaria, o sea 1.164 más de las que tenía el 22 de mayo de 1925. No en todas las provincias el aumento ha sido igual. Pinar del Río ha aumentado en un 142 por 100 sus aulas en relación con las que tenía en 1901; Matanzas, en un 34 por 100. El cuadro que incluimos indica los aumentos de todas las provincias de la República. En realidad, durante la Ocupación Militar se crearon muchas aulas en Matanzas, que tenía buenas comunicaciones ferroviarias, y pocas en Pinar del Río, que carecía de ellas: de ahí la enorme diferencia. Hoy las dos provincias están casi equiparadas, como puede apreciarse en uno de los cuadros gráficos con que ilustramos este trabajo. Teniendo en cuenta que el número de maestros privados pasaba el año de 1924 de 1.700, y que en 1901 habría muy pocos, se llega a la conclusión de que el sistema de escuelas públicas, reforzado por las escuelas privadas, acusa, en conjunto, una ligera ventaja sobre el número total de escuelas de la época de la Ocupación Militar de los Estados Unidos. Ahora bien; como la población escolar es hoy proporcionalmente más numerosa que en 1901, a causa de la mortalidad infantil de los años de la guerra de Independencia, realmente en el país se siente una falta de escuelas mayor que en 1901.

Cuadro comparativo del número de aulas de enseñanza común primaria existentes en los años escolares de 1900-901 y 1924-25, con expresión del aumento por provincias y del tanto por ciento de dicho aumento.

| | 1900-901 | 1924-25 | Aumento. | % del aumento. |
|------------------------|--------------|--------------|--------------|----------------|
| Habana..... | 940 | 1.776 | 836 | 89 |
| Camagüey..... | 246 | 375 | 129 | 52 |
| Santa Clara..... | 877 | 1.439 | 562 | 64 |
| Oriente..... | 625 | 1.254 | 629 | 100 |
| Pinar del Río... | 299 | 725 | 424 | 142 |
| Matanzas..... | 607 | 816 | 209 | 34 |
| Cuba, Total.... | 3.594 | 6.385 | 2.789 | 77 |

NOTA.—Aumento de la población en Cuba en el período: de 1.572.797 habitantes en 1899, a 3.368.923 habitantes en 1924, o sea el 110 por 100.

Cuadro comparativo del promedio de alumnos matriculados en las escuelas públicas primarias en los años escolares de 1900-901 y 1924-25, con expresión del aumento por provincias y del tanto por ciento de dicho aumento.

| | 1900-901 | 1924-25 | Aumento. | % del aumento. |
|-----------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Habana..... | 40 760 | 79.781 | 39.011 | 95 |
| Camagüey. | 9.845 | 15.282 | 5.437 | 55 |
| Santa Clara... | 40.162 | 66.147 | 25.985 | 64 |
| Oriente..... | 34.140 | 61 855 | 27.715 | 81 |
| Pinar del Río.. | 15.116 | 35 996 | 20.880 | 128 |
| Matanzas..... | 28.280 | 37.785 | 9.503 | 33 |
| Cuba, Total... | 168 303 | 296.834 | 128.531 | 76 |

NOTA.—Aumento de la población de Cuba en el período: de 1.572 797 habitantes en 1899, a 3.363.923 habitantes en 1924, o sea el 110 por 100.

Cuadro comparativo del promedio de alumnos asistentes a las escuelas públicas primarias en los años escolares de 1900-901 y 1924-25, con expresión del aumento por provincias y del tanto por ciento de dicho aumento.

| | 1900-901 | 1924-25 | Aumento. | % del aumento. |
|------------------------|----------------|----------------|---------------|----------------|
| Habana..... | 32.336 | 58.207 | 25.871 | 80 |
| Camagüey. | 8.236 | 11 362 | 3 126 | 37 |
| Santa Clara.... | 31 301 | 48.140 | 16.839 | 53 |
| Oriente..... | 26.652 | 40 958 | 14 286 | 53 |
| Pinar del Río... | 11 850 | 27.246 | 15 396 | 129 |
| Matanzas..... | 22 313 | 27.331 | 5.018 | 22 |
| Cuba, Total.... | 132 688 | 213.224 | 80.536 | 60 |

NOTA.—Aumento de la población de Cuba en el período: de 1.572.797 habitantes en 1899, a 3.368.923 habitantes en 1924, o sea el 110 por 100.

Respecto del promedio de alumnos matriculados en 1924 a 1925, comparado con el de 1900 a 1901, el cálculo arroja, como es natural, resultados muy semejantes. El aumento del promedio de matriculados ha sido de un 76 por 100 en la República, in-

ferior al aumento de población—110 por 100—en un 34. Pinar del Río ha logrado un aumento de un 138 por 100, y Matanzas, sólo de un 33, cifras ambas muy parecidas a las que hemos consignado relativas a los maestros en el párrafo anterior, y explicables por las mismas razones.

La comparación de la asistencia arroja resultados más desfavorables. De 1900 a 1901, el promedio de asistencia fué de 132.688 y en 1924 25 no pasó de 213.224 niños. El aumento, 80.536, representa el 60 por 100 y queda muy por bajo del aumento de 110 por 100 de la población. Tres causas concurren a explicar el hecho: *Primera:* La asistencia de 1900 a 1901 debe aparecer exagerada en los informes de un número de maestros, quienes de esa manera evitaban que se les aplicase el precepto legal de que, con un promedio mensual menor de 30 niños, no ganarían más que 30 \$. Mr. Hanna reconoció el hecho y eliminó esa exigencia de la Ley. *Segunda:* En 1900 al 1901, había «Inspectores de asistencia», y se perseguía y castigaba a los padres morosos en enviar sus hijos a clase. *Tercera:* En general, actualmente hay muchas aulas mal situadas que arrojan un promedio bajo. Trasladando las aulas de baja asistencia e imponiendo el cumplimiento de los preceptos sobre la asistencia obligatoria, la situación puede mejorar rápidamente.

Sobre este último extremo, como sobre los demás de nuestro modesto estudio, pueden hacerse observaciones útiles para gobernantes y legisladores, algunas de las cuales quizás consignemos en otra oportunidad. Son tan obvias, sin embargo, que cualquiera persona de buen juicio puede hacerlas por sí misma.

ENCICLOPEDIA

LOS GRANDES VIAJES AÉREOS (1)

La travesía del comandante Read.

(16 de mayo de 1919)

Si bien desde que Garros realizó la travesía del Mediterráneo se pensó en cruzar el Atlántico Norte por los aires, sólo después de la guerra europea la empresa fué proyectada seriamente. Mientras los británicos Hawker y Alcock se preparaban para realizarla en aparatos terrestres y una sola etapa, los norteamericanos planearon más científicamente la prueba y se dispusieron a realizarla con una escuadrilla de tres hidroaeroplanos, desde Trepassey hasta Lisboa, haciendo escala en las islas Azores. El Gobierno de los Estados Unidos organizó meticulosamente el gran vuelo, analizando detenidamente los grandes peligros que entrañaba, y trató de asegurar su buen éxito con todos los recursos posibles. Revestía así la tentativa el carácter de una demostración de las posibilidades de la aviación en una de las más grandes y difíciles travesías marítimas. Para dar una idea de las precauciones adoptadas, baste decir que en el trayecto de Trepassey a Punta Delgada (Islas Azores) se habían escalonado 25 destroyers de la flota norteamericana y 16 entre Punta Delgada y Lisboa, de modo que los aviones encontrarían un buque cada 90 kilómetros, y en ningún momento se hallarían a más de media hora de vuelo de alguno de ellos. A fin de que pudiesen ser divisados fácilmente, los buques debían hacer señales continuamente, despidiendo humo negro durante el día y lanzando fuegos de artificio durante la noche.

Los tres gigantescos hidroaviones se trasladaron en vuelo desde Rockaway a

(1) Véase el número 795 del BOLETÍN, donde se ha dado cuenta del vuelo España-Argentina en el *Plus Ultra*. Creemos de mucho interés dar a conocer los grandes intentos llevados a cabo para estudiar y establecer las grandes rutas mundiales, que serán posibles por la moderna conquista del aire.

Trepassey, desde donde se inició la travesía el 16 de mayo de 1919. Los aviadores habían recibido órdenes selladas estableciendo la ruta, la velocidad que correspondía dar a los aviones y la hora en que deberían pasar sobre los destroyers estacionados a lo largo del trayecto. El vuelo tenía que ajustarse a las siguientes instrucciones: de Trepassey a Horta (Islas Azores), en 15 horas 18 minutos; de Horta a Punta Delgada, en dos horas y media; de Punta Delgada a Lisboa, en 13 horas; de Lisboa a Plymouth, en 13 horas.

Formaban la escuadrilla los aparatos *Navy-Curtiss*, con cuatro motores de 400 H.P., *NC 3*, al mando del comandante John H. Towers, jefe de la expedición; *NC 1*, pilotado por el teniente P. H. Belinger, y *NC 4*, conducido por el comandante A. C. Read. Los aviones estaban equipados con potentes estaciones radiotelefónicas, para comunicarse entre sí y con los buques estacionados en el trayecto.

A las 20,55, hora de Washington, del día indicado, la escuadrilla emprendió el vuelo en Trepassey, después de breves preparativos, y, minutos después, los tres aeroplanos desaparecían en el horizonte por el lado del este, volando con rumbo a las Azores.

Sólo uno de ellos, el *NC 4*, pudo alcanzar su objetivo en esta etapa, llegando a Horta el día 17, a las 13,25, hora de Greenwich. El tiempo invertido en la travesía, de 1.540 millas, fué de 15 horas 18 minutos. El *NC 1* y el *NC 3* no pudieron llegar en vuelo a las Azores. Ambos debieron interrumpir su viaje, descendiendo en mar abierto a considerable distancia de las islas, después de más de 15 horas de vuelo. El viaje del *NC 4* fué considerado con justicia como el triunfo más grande alcanzado por la aviación hasta entonces.

He aquí cómo relataba su piloto, el comandante Read, en una crónica exclusiva para *La Nación*, las alternativas de la arriesgada travesía:

«El hidroaeroplano *NC 4* se elevó sobre el agua en la bahía de Trepassey durante la tarde del 16 de mayo, pocos minutos después de hacerlo el *NC 3*, y siendo se-

guido casi inmediatamente por el *NC 1*. El *NC 3* y el *NC 4* se dirigieron a un punto equivocado de las Azores, a las 7,16, hora civil de Greenwich. Diez minutos más tarde avistamos al *NC 1*, que volaba por encima de unos *icebergs*. El viento soplaba de atrás, el mar estaba tranquilo y nos manteníamos a una altura aproximada de 800 pies.

A las 10,50, el *NC 4* logró adelantarse, y cuando se hallaba a la altura del primer destroyer, efectuó un vuelo circular, con el fin de permitir que los otros pudieran alcanzarlo. A las 11,55 perdimos de vista al *NC 3*, y desde entonces volamos solos.

El motor marchaba perfectamente; la presión, el aceite, la temperatura del agua, todo andaba bien. Reinaba la más completa oscuridad; pero las estrellas se veían.

A eso de las 12,19 de la madrugada del 17 apareció la luna, lo que nos hizo sentirnos más cómodos, puesto que había mayor claridad; pero como el aire tuviera algunas rachas, ascendimos hasta encontrarnos a 1.800 pies, no obstante lo cual, encontramos que el aire continuaba variable durante casi toda la noche. Cada destroyer, a lo largo de la ruta, se veía, primeramente, por los cohetes que disparaba, y que podían percibirse desde unas 40 millas; luego, por los reflectores, y, finalmente, por las luces de a bordo. Algunos destroyers se hallaban situados fuera de la ruta, de modo que nos vimos obligados a variar de rumbo para pasar cerca de ellos.

A las 12,41, cuando pasábamos encima del destroyer número 4, vimos las luces de otro de los hidroaeroplanos durante unos 10 minutos; pero desde entonces no volvimos a ver ningún aparato durante el resto de la travesía. Hasta las 12,41 habíamos estado volando a una velocidad de 90 nudos por hora; pero entonces el viento nos era favorable. A las 1,24 ya nos fué menos favorable y entonces descendimos a 1.000 pies.

Comenzó a aclarar a las 5,45 de la mañana. Conforme aumentaba la claridad, todas las preocupaciones parecían haber pasado. El aparato radiotelegráfico marchaba a las mil maravillas y recibíamos

despachos desde un radio de más de 1.300 millas. El oficial de radiotelografía envió un despacho a su madre en los Estados Unidos.

Nos encontrábamos a 730 millas del cabo Race cuando se nos informó que el aparato radiográfico del *NC 3* no funcionaba bien. Según despachos que logramos interceptar, tanto el *NC 1* como el *NC 3*, se encontraban a nuestra retaguardia.

Los *sandwich* y el café que llevábamos en los frascos Thermos nos parecieron de excelente sabor y no necesitamos utilizar las provisiones de emergencia.

Inspeccioné los despachos transmitidos por los otros aparatos y consulté con el oficial de radiotelegrafía y un mecánico, quienes me dijeron que todo marchaba perfectamente. A las 6,55 de la mañana pasamos encima de un buque mercante. A las 8, parecía que no todo iba a marchar como hasta entonces, pues comenzó a levantarse algo de neblina, que luego desapareció a las 8,12; a eso de las 9,27 volvió a levantarse la neblina, que a las 9,45 se había hecho muy espesa, y, finalmente, atravesábamos por una niebla tan densa, que perdimos la dirección, y, además, nos encontramos con algunos vacíos, que nos hicieron temer una caída vertical; pero pronto pasó el peligro.

Luego volvió a aparecer el sol y volvimos a normalizar nuestra ruta, elevándonos por encima de la niebla y volando entre ésta y las nubes bajas. Con el propósito de evitar estas últimas, subimos hasta una altura de 3.300 pies, y a las 11,13 telegrafiamos al destroyers que se encontraba más cerca de nosotros. Como nuestro radiotelegrama fuera recibido, el destroyers en cuestión contestó que nos hallábamos en dirección a Corvo, y que la visibilidad llegaba a un radio de 10 millas, dándonos además alientos la noticia de que el tiempo mejoraría.

Mantuvimos siempre la misma dirección anterior, y súbitamente, a las 11,25, avistamos algo que nos pareció un arrecife, y dos minutos más tarde veíamos las rocas, que reconocimos como la región meridional de la isla de Flores, cuya vista nos re-

sultó el espectáculo más agradable de toda nuestra existencia.

Nos hallábamos ahora a 45 millas de la posición calculada, y el viento soplaba con dirección al sudoeste. Nos dirigimos algún tanto hacia la costa y nos mantuvimos a unos 200 pies sobre el nivel del mar, altura a la cual no había niebla. Nos dirigimos directamente hacia el destroyers número 22, que avistamos a las 12,22, y que era el primer destroyers que veíamos desde el momento que pasamos encima del número 16.

Como tuviéramos suficiente combustible, decidimos continuar hasta Punta Delgada. El tiempo se puso más nublado y no logramos ver al siguiente destroyers. A la 1,18 viramos hacia la derecha, con el propósito de dirigirnos a Fayal o Pico. Cuando logramos ver el ángulo septentrional de Fayal, nos sentimos nuevamente seguros y nos dirigimos, directamente, hacia la costa y descendimos sobre una bahía que creímos fuese Horta. En seguida nos elevamos nuevamente y doblamos por el primer cabo, avistando al crucero *Columbia*, a través de la niebla, descendiendo sobre la superficie cerca de él.

En toda la travesía empleamos 15 horas y 18 minutos, habiéndonos mantenido a una velocidad media de 81,7 nudos por hora.

Los tripulantes se encontraban en excelentes condiciones. El aparato necesita algunas reparaciones de menor importancia, con el objeto de continuar hasta Punta Delgada, tan pronto como el tiempo lo permita.»

El teniente de navío Bellinger describía, por su parte, el vuelo del *NC 1* en la siguiente forma:

«A las 10,10, hora de Greenwich, nos elevamos sobre la superficie del agua y tomamos una posición a retaguardia de los hidroaeroplanos *NC 3* y *NC 4*, que se dirigían con dirección a las Azores. El *NC 4* partió con dificultad, debido a la carga que llevaba. Después de correr largo tiempo sobre la superficie, alcanzó la velocidad suficiente como para sostenerse sobre las alas y ascendió. Cuando nos elevamos, el *NC 3* y el *NC 4* se encontraban a gran

distancia delante de nosotros, y apenas podíamos ver los números distintivos. Al anochecer, perdimos totalmente de vista a ambos aparatos.

Al pasar encima de la estación número 1, nos sentimos alentados al pensar que allá abajo había un amigo, pues por entonces pasábamos una zona poblada de *icebergs*, que parecían gigantescas lápidas de sepultura.

La ruta que tomamos nos condujo encima de un al *icebergs* anochecer. Nuestra altura era entonces de 1.000 pies, y encontramos que la luz de los cohetes lanzados por los buques era visible a mayor distancia que los rayos de los proyectores. En una ocasión, dos buques-estación separados por una distancia de 50 millas nos resultaron visibles al mismo tiempo.

La noche se encontraba ya muy avanzada al salir la luna, que estaba en su segundo cuarto; a pesar de que ocasionalmente algunas nubes la ocultaban, el cielo siempre estuvo lo suficientemente claro, como para prestar una excelente ayuda a los pilotos.

Volamos a una altura de 1.200 pies y estuvimos sometidos a la acción de cambios de dirección del viento durante la noche, cambios que advertimos observando la dirección en que eran llevadas las luces de los cohetes. Un buque-estación que se encontraba claramente iluminado por los rayos de la luna casi se nos pasó inadvertido. Cuando lo vimos, nos enfocó sus reflectores, atrayendo nuestra atención.

Nadie durmió en el *NC 1* durante la noche, y el tiempo pasó con suma rapidez. Todos encontraban que el trabajo del puesto de vigía y el estado de las corrientes aéreas era de lo más interesante. Pudimos disponer de café caliente y *sandwich* durante la noche.

Finalmente, apareció el reflejo del alba hacia el este. Poco tiempo después, el sol aparecía en el horizonte. Nuestros motores marchaban a las mil maravillas, y adelantábamos a razón de 70 millas por hora. Todos confiamos en que nada podría impedir que llegáramos a Punta Delgada. Sin embargo, pronto comenzamos a encontrar espesa niebla. La visibilidad dismi-

nua y algunos buques-estación nos comunicaban, por radiotelegrafía, los informes acerca de las condiciones meteorológicas. Cuando pasamos cerca del buque-estación número 17, a una distancia de 12 millas (eran las 6,04 de la mañana, hora de Nueva York), volábamos a pocos pies de altura y la niebla aumentaba en densidad.

Los pilotos se elevaron con el propósito de volar encima de la niebla, que era densísima y quitaba transparencia a sus lentes, y también al vidrio que cubre los instrumentos, hasta el grado de hacer casi imposible su lectura. Los pilotos Barin y Metcher hicieron un trabajo excelente y elevaron el aparato hasta una altura de 3.000 pies, con lo cual lograron quedar fuera del radio de la neblina; pero no podían ver el mar, y, por lo tanto, nos era imposible apreciar la desviación que sufríamos. Volvimos a encontrar niebla y la evitamos, para luego encontrarla nuevamente. Continuamos esforzándonos por mantener la ruta hasta las 8,50 a. m., hora de Nueva York, en que decidimos descender hasta cerca del agua, con objeto de orientarnos sobre nuestro rumbo.

Nos proponíamos volar debajo de la niebla, pero encontramos que el aire soplaba a rachas y variaba mucho de dirección. Descendimos hasta encontrarnos a una altura de 75 pies sobre el nivel del mar, y expedimos radiogramas solicitando se nos indicase la situación en que nos encontrábamos. Luego decidimos descender, si la niebla continuaba aumentando en intensidad, y a las 9,10 a. m., hora de Nueva York, nos vimos obligados a descansar sobre la superficie del agua, después de haber permanecido en el aire durante 15 horas. El Océano estaba sumamente movido, demasiado agitado para permitirnos elevarnos. La perspectiva era de lo más lúgubre, pues nos dimos cuenta de que no podíamos continuar avanzando y que debíamos esperar que nos socorrieran. Tanto el viento como el mar nos impedían avanzar sobre la superficie, y, además, pronto encontramos que nuestras comunicaciones radiográficas con los buques-estación eran sumamente difíciles.

Largamos nuestra ancla, pero ésta fué inmediatamente arrancada; entonces utilizamos un balde de metal agujereado, en reemplazo de ancla, y la idea dió muy buenos resultados. Tanto las alas como la cola del aparato sufrieron muchísimo los golpes de las olas. Entonces rompimos la tela de las alas inferiores, para mantener la estructura, y al mismo tiempo conservábamos en marcha uno de los motores del centro. Parecía en algunos momentos que el hidroaeroplano iba a volcarse, y todos los tripulantes comprendimos el gran peligro, pero ninguno dió la menor señal de temor.

A las 10,40 a. m., hora de Nueva York, avistamos un vapor y le expedimos un mensaje radiográfico, moviéndonos sobre la superficie en dirección a él: era el *Ionia*.

La niebla se hizo más densa, y el *Ionia* desapareció de nuestra vista; pero luego aclaró algo y vimos que se dirigía hacia nosotros, llegando a nuestro lado a las 2,30 p. m., hora de Nueva York.

Experimentamos algunas dificultades para llegar a cubierta, valiéndonos de un pequeño bote. Durante algún tiempo remolcamos al aparato; pero al cabo se rompió. Horas después, el *Ionia* nos desembarcó en Horta.»

El vuelo del *NC 3*, que iba al mando del comandante Towers, no fué, por cierto, menos accidentado que el del *NC 1*. El jefe de la expedición refirió así, después de dar cuenta de la partida, las peripecias del viaje:

«El *NC 3*, que iba adelante, se dirigía hacia las Azores, y el viaje seguía entre circunstancias favorables, hasta que encontramos densas nubes. Más o menos a media noche subimos encima de las nubes y perdimos de vista los otros dos hidroaeroplanos. Cuando amanecía bajamos a través de las nubes, y poco tiempo después nos sorprendió una fuerte borrasca. A través de una atmósfera extremadamente agitada, continuamos nuestro curso, a pesar de no poder ver los destroyers. A las 7,30, después de 15 horas y media de vuelo, por quedarnos sólo para pocas horas gasolina y a causa del extremo can-

sancio de los pilotos, decidimos bajar al mar; pero demasiado tarde descubrimos que había un fuerte oleaje. Al contacto con las olas, el hidroaeroplano fué seriamente maltratado, de modo que fué imposible levantar de nuevo el vuelo. Al cabo de 48 horas de bailar continuamente a merced de las olas, durante lo cual el hidroaeroplano fué completamente averiado por olas de 30 pies de altura, avistamos la isla de San Miguel. Cuando navegábamos a lo largo de la costa hacia Punta Delgada, avistamos un destroyer que vino a nuestro socorro; pero puesto que casi llegamos al puerto, resolvimos entrar sin ayuda; pusimos en movimiento nuestros motores y nos deslizamos hacia nuestro apostadero.»

Cumplida la etapa más extensa y peligrosa del largo vuelo, en la que, como se ve, quedaron destruidos dos aparatos, y el tercero un tanto deteriorado, los comandantes de aquéllos desistieron de continuarlo, no así el comandante Read, quien se propuso completarlo una vez reparadas las ligeras averías del *NC 4*, y el día 20 se trasladó a Punta Delgada, y en la madrugada del 21 intentó partir de dicho puerto con destino a Lisboa. No logró, sin embargo, cumplir sus propósitos, a causa del funcionamiento deficiente de los motores, y después de tres tentativas infructuosas, debió aplazar la partida. Esta no pudo realizarse hasta el 27, pues las tormentas reinantes en los días anteriores imposibilitaron toda maniobra.

En la fecha mencionada, con tiempo sereno y claro, el *NC 4* se elevó a las 10,18, hora de Greenwich, y, luego de evolucionar sobre el puerto de Punta Delgada, en medio de los vítores de la densa multitud congregada en los muelles y del ruido ensordecedor de las sirenas de los buques fondeados en el mismo, tomó rumbo hacia Lisboa. A las 11,16, hora de Washington, se le vió pasar sobre el destroyer número 8, situado a mitad de camino, y a las 16,18, hora de Greenwich, es decir, seis horas después de su partida de Punta Delgada, se observó su paso desde el destroyer número 9. El hidroavión continuó su vuelo

sin dificultades, y a las 18,5 horas de Greenwich, fué avistado desde el destructor número 12. Había recorrido entonces las tres cuartas partes del trayecto.

El *NC 4* arribó a Lisboa a las 16,1, hora de Wáshington, descendiendo en el Tajo en medio de las aclamaciones entusiastas de la muchedumbre que esperaba a los aviadores, en tanto que los vapores fondeados hacían sonar sus sirenas, y se oía el estampido de las salvas y el repique de las campanas.

Se celebraba así la primera travesía aérea del océano Atlántico, proeza que abría vastos horizontes al porvenir de la aviación, tal como ahora lo ratifica el magnífico vuelo de los aviadores españoles al cruzar brillantemente el Atlántico Sur. Esta etapa fué cumplida en 9 horas 44 minutos, y la travesía completa, en 26 horas 49 minutos.

La tentativa de Hawker.

(18 de mayo de 1919.)

Cuando, en 1909, a raíz de la hazaña de Bleriot cruzando en vuelo el canal de la Mancha, *The Daily Mail* ofreció un premio de 10.000 libras esterlinas al primer aviador que cruzase el océano Atlántico, semejante tentativa parecía y era en verdad una locura. Empero, apenas terminada la guerra europea, cuando ya se contaba con elementos como para intentar la travesía con algunas probabilidades de buen éxito, dado el adelanto de la industria aeronáutica, no faltaron pilotos dispuestos a afrontar la temeraria empresa. Antes bien, las dificultades y peligros que ella ofrecía parecieron un estímulo para quienes concibieron el proyecto, que cobraba, por lo mismo, contornos tan épicos como fantásticos.

Pilotos de distintas nacionalidades y con medios diversos se aprestaron desde los comienzos de 1919 a conquistar para sí la gloria de la formidable proeza. Uno de los primeros en proyectarla fué el australiano Harry G. Hawker, piloto de destacada actuación en la guerra, ganador del trofeo Michelin en 1912, y que en 1916

había obtenido el *record* de altura remon-tándose a 9.500 metros. Hawker realizó los preparativos en Inglaterra, y, terminados éstos, se trasladó en compañía del comandante Mackenzie Grive, que le acompañaría como oficial de derrota, a San Juan de Terranova, desde donde se proponía emprender el vuelo para llegar en una sola etapa hasta Irlanda.

A mediados de mayo de 1919, el avión *Sophwith*, que emplearían en el *raid*, se hallaba listo para emprenderlo. Era una máquina provista de motor Rolls-Royce, de 12 cilindros y 360 HP., cuyos estanques podían llevar combustibles para 25 horas de vuelo y que desarrollaba una velocidad de 160 kilómetros por hora. Este aparato tenía la particularidad de que podía abandonar las ruedas al desprenderse del suelo, con lo cual, al disminuir el peso, aumentaba la rapidez de su marcha. El aterrizaje se realizaba mediante dos *skis* de madera, los cuales amortiguaban sensiblemente el choque que, no teniendo ruedas, debía sufrir el avión al descender.

Las condiciones atmosféricas, desfavorables, impidieron a los aviadores iniciar el vuelo hasta el día 18 de mayo. En las primeras horas de la tarde comenzaron los preparativos, y, cargados completamente los estanques del aparato, sus tripulantes se colocaron sobre sus prendas civiles unos trajes salvavidas completamente cerrados e impenetrables al agua, mediante los cuales podrían permanecer muchas horas flotando, debidos a los globos de aire situados en el pecho y la espalda. Ante la expectativa de los centenares de espectadores que habían acudido al campo de Mount Pearl a presenciar la partida, el *Sophwith* se elevó pesadamente a las 3,20 de la tarde, hora de Trepassey. El aparato describió un círculo, ascendiendo hasta llegar a una altura de 700 metros, y tomó rumbo al este, pasando sobre San Juan de Terranova, situado a nueve kilómetros del punto de partida, y luego sobre el lago Quidividi, para perderse de vista en seguida tras las nevadas colinas de la costa. Al pasar sobre San Juan de Terranova, los aviadores dejaron caer el tren

de aterrizaje, ante el asombro de las personas que estaban allí congregadas para presenciar la salida de otro aparato que debía intentar la misma prueba, pues Hawker había anunciado que las condiciones del tiempo no eran favorables para emprender la travesía. Al recibir, empero, la noticia de la llegada del *NC 4* a las Azores, Hawker había dicho: «Llegaré antes que los norteamericanos», y, decidido a arriesgarlo, inició su vuelo de 20 horas sobre el océano, fuera de las rutas de navegación, y confiando sólo en su buena estrella.

Después de arrojar el tren de aterrizaje, los aviadores hicieron rápidamente una señal de despedida, y se internaron sobre el mar. El avión llevaba aparatos radiotelegráficos, que permitían recibir despachos desde larga distancia; pero el aparato transmisor sólo tenía un alcance de 400 kilómetros. Los víveres que trasportaban podrían alcanzarles para muchos días.

Durante las primeras horas de vuelo, los aviadores se mantuvieron en comunicación con San Juan de Terranova, pero luego se perdió todo contacto con ellos. Durante el día siguiente al de la partida, se les esperó ansiosamente en Irlanda, y sólo al anocheecer, al difundirse la noticia de que Hawker y Grieve habían sido recogidos a 50 millas de la costa, se disipó la inquietud que inspiraba la suerte de los heroicos viajeros. Sin embargo, bien pronto se comprobó la falsedad de esa información, y a medida que fueron trascurriendo los días, se acentuó la creencia de que aquéllos habían perecido. Toda esperanza se había perdido, cuando el 25 se supo que los náufragos se hallaban sanos y salvos a bordo del vapor danés *Mary*. Este buque los había recogido el 19, 90 minutos después de su descenso, a 1.280 kilómetros de la costa de Irlanda, y como carecía de aparatos radiotelegráficos, sólo pudo comunicar el salvamento seis días después, al pasar cerca de Butt of Lewis, mediante el Código de banderas. Rápidamente, la estación radiotelegráfica de este puerto difundió la noticia, que causó en todas partes el júbilo que es de imaginar.

El almirantazgo británico envió inmediatamente un torpedero para que alcanzase al *Mary* y trasbordara a los aviadores, que llegaron a Thurso (Escocia) el 26, siendo recibidos con calurosas demostraciones de simpatía por parte de la población y de las autoridades.

La causa del descenso fué la obstrucción del tubo radiador, que determinó la detención del motor. El avión acuaticizó sin dificultad alguna en la superficie del océano.

El vuelo de Alcock y Brown.

(15 de julio de 1919.)

Aun cuando el *NC 4*, del comandante Read, había completado la travesía del Atlántico, con escala en las Azores y siguiendo un plan científico, y meditadamente preparado, la proeza de realizar el viaje en un solo vuelo, acariciada por pilotos y empresas constructoras durante largo tiempo, no fué, indudablemente, ambicionada como una demostración de carácter científico, sino más bien como una prueba de carácter sportivo, reveladora de las notables condiciones y la temeridad de quienes se dispusieran a llevarla a cabo y de las excelencias de las máquinas que las grandes casas equipaban para lanzarlas a la conquista del océano.

Después de la impresionante tentativa de Hawker, el capitán John Alcock y el teniente A. Whitten Brown se lanzaron el 15 de junio de 1919 a realizar la temeraria empresa que maravilló al mundo.

No efectuaron el viaje dentro de condiciones matemáticas. Se lanzaron al espacio, y envueltos en la niebla, sin orientaciones radiotelegráficas, puesto que les falló el transmisor de a bordo, lograron permanecer como un prodigio de navegación en la misma ruta, y, sin desviarse, llegar desde San Juan de Terranova hasta la costa occidental de Irlanda.

Antes de la partida, el teniente Brown aseguró que el vuelo se desarrollaría de acuerdo con el sistema de navegación mercante. La niebla lo impidió. El aparato, cargado con cuatro toneladas de combus-

tible y aceite, se halló preparado para la partida al amanecer del 15 de junio.

En aquellos momentos soplaba un viento huracanado, que variaba en todas direcciones, y, debido a ello, antes de elevarse, P. M. Muller, jefe de aviación de Vickers, prohibió que se realizara la tentativa de la travesía. Como otro aparato de una casa constructora rival se hallaba listo, los aviadores resolvieron lanzarse al espacio, a pesar de todo, y, confiados en poder escapar con vida de la prueba, pensaron que era mejor intentar la travesía que permanecer ociosos esperando el buen tiempo y con la perspectiva de que otro competidor les arrebatara el triunfo.

La partida fué realmente emocionante. El pequeño aeroplano, con la gran cantidad de peso muerto, parecía que no iba a elevarse y corría el riesgo de resultar destrozado.

La máquina se deslizó sobre el césped del terreno suavemente. Era entonces cuestión de elevarse hasta una altura de 700 pies o de estrellarse contra los árboles y los cercos que se levantaban enfrente. Existía también el peligro de que el viento, dando en la máquina de repente debajo de un ala, la lanzase contra los cercos que había a un lado y otro, antes que alcanzara bastante velocidad para que Alcock pudiese tener su contralor.

El aparato permaneció a 400 pies sobre el terreno. Los rostros de los espectadores empezaban a reflejar temor y ansiedad; ascendió luego unos 100 pies y a la luz del día se distinguían las ruedas y la parte inferior del carro.

El *Vimy* se hallaba sólo a 100 pies de altura cuando cruzó sobre la primera hilera de cercos. La máquina desapareció luego, descendiendo un poco más allá de los espectadores, los que gritaron: «¡Caen!»; pero unos momentos después se la vió de nuevo sobre el terreno elevado que hay más allá de Wellon y hacia Portugal Cove. Entonces se la distinguía en alto, luchando valientemente contra el viento fortísimo, que era casi irresistible.

Una vez más el pequeño biplano desapareció durante 11 minutos de la vista de los

espectadores que había en la playa y partieron algunos hombres en automóviles, esperando encontrar sus despojos. Sin embargo, de repente, el *Vimy* apareció sobre los montes bajos, volando con el viento en dirección a San Juan. La multitud lanzó grandes aclamaciones.

Alcock apuntó la máquina hacia el este de la torre de vigía de Cabot, y, un momento después, se perdió de vista en las alturas, dirigiéndose rectamente a Calway Bay.

A poco andar, los aviadores se encontraron con el tiempo de verano que habían esperado inútilmente desde hacía días, pero poco después, la lucha con los elementos se hizo intensa.

El mismo aviador ha relatado la travesía en la siguiente forma:

«Partimos a las 5,13 del sábado, con un tiempo hermoso de verano, y contando con muchas probabilidades de éxito; por algún tiempo, las condiciones climatéricas eran excelentes. Pasamos por Signal Island a las 5,28 y llegamos a la costa irlandesa a las 9,25 del domingo, después de haber volado durante 15 horas y 57 minutos. El viento soplaba con mucha violencia, a razón de unas cuarenta millas por hora, y tuvimos que volar con mucha velocidad y sufrir algunos tumbos. Ese fué el único momento en que di toda la velocidad a la máquina.

Al partir, ascendimos en seguida a una altura de 1.000 pies, y cuando oscurecía volábamos a 4.000 pies de altura, en medio de una espesa niebla. Estábamos entre nubes, y no podíamos ver el cielo, ni el mar, ni las estrellas, ni la luna. A las cuatro o cinco de la mañana, la niebla se hizo más espesa aún, y no podíamos ver absolutamente nada. Empezamos a tener algunas dificultades. El regulador de la velocidad estaba obstruído por el hielo. Dimos unos tumbos bastante cómicos, y luego describimos una espiral muy cerrada, y hasta creo que hicimos el «looping the loop».

Esto comenzó a alarmarnos. No podíamos ver el horizonte, y decidimos bajar hasta que pudimos distinguir el agua, a muy poca altura. Alcancé a ver el horizonte, y

cobré ánimo. Seguimos volando, y anocheció.

Al día siguiente no pudimos ver la salida del sol, y decidimos elevarnos a la altura de 11.000 pies. Granizaba y caía nieve, y nuestro aparato estaba cubierto de hielo. Eran como las seis de la mañana, y seguimos en las mismas condiciones hasta una hora antes de aterrizar. Brown tuvo que ocuparse muchas veces en cortar el hielo a cuchilladas.

Fué un viaje terrible. No vimos en todo el trayecto ni un solo buque, ni recibimos un solo mensaje radiotelegráfico.

A no ser por el accidente que sufrió nuestro aparato cuando descendimos, hubiéramos podido elevarnos otra vez y continuar nuestro viaje hasta Inglaterra. Sólo habíamos gastado las dos terceras partes de la provisión de nafta, y el motor funcionaba perfectamente. El aparato ha quedado enterrado en el fango hasta las ejes, y ha sufrido averías.»

Efectivamente; el aterrizaje del biplano en Clifden resultó muy dificultoso, debido a las desigualdades del terreno, y la parte delantera del aparato penetró en la tierra.

A pesar de todo, la proeza se había realizado. Los valientes pilotos británicos recorrieron, en 16 horas escasas, 1.900 millas marinas, o sea 3 040 Km., *record*, por entonces, de distancia y de tiempo.

(Continuará.)

INSTITUCION

IN MEMORIAM

LA VOZ DE GINER

por Antonio Zozaya.

«Sólo de la razón, a la vez sana y sistemática, espera la Humanidad una ley de vida que autorice la convicción, sosiegue el corazón y encamine la voluntad.»

Sanz del Río: *Discurso de la Universidad.*

Los discípulos fervorosos de D. Francisco Giner de los Ríos han publicado el volumen décimotercio de sus «Obras Com-

pletas». Forma este tomo la parte general del *Resumen de Filosofía del Derecho*, que escribió el inolvidable maestro en colaboración con su alumno predilecto Alfredo Calderón. Cuantos tuvimos la dicha incomparable de escuchar al sabio adoc-trinador, cincelador de espíritus y depurador de caracteres; cuantos asistimos, uno y otro año, a sus lecciones de pensamiento y vida, y, sobrecogidos de unción religiosa, respondimos a su llamamiento afectuosamente paternal para incorporar nuestros balbuceos, ingenuos y torpes, a la evangelización de su enseñanza noble y socrática, hemos sentido, al tomar en nuestras manos la nueva edición de este breviario de justicia, verdad y belleza, una emoción tan intensa e inefable, que ha hecho asomar a nuestras pupilas las lágrimas. Más que cátedra, el aula de Giner parecía un templo, en que todos los hombres de buena voluntad eran oficiantes, y en que nada se parecía a los trípodes sibilinos de los viejos Centros de enseñanza. Salíamos los jóvenes de allí no solamente adoctrinados, sino dignificados. Seríamos más o menos capaces de asimilarnos los principios eternos que informaban el sistema filosófico del apóstol, según nuestro intelecto y nuestra preparación, casi siempre deficiente; pero llevábamos para siempre encendida en el alma la llama de la curiosidad científica, el amor al estudio desinteresado, el respeto a cosas y personas y el hábito de identificación del idear con el vivir.

Hemos apretado el preciado libro contra nuestro corazón, como en los tiempos en que nuestros ojos brillantes y nuestras mejillas sonrosadas no daban tan cabal idea de nuestra juventud como el entusiasmo por las ideas generosas abstractas, y en que, menospreciando toda mira egoísta, soñábamos con una Humanidad depurada de concupiscencias y de bajezas, que consagrara el Derecho como un orden de conducta humana, buena y libre, una sistematización universal y trascendental, que todo lo abarcaba bajo un fundamento divino.

Hay libros que enseñan y libros que con-

suelan. Los unos son conservados por nosotros con reverencia y humildad; los otros, con cariño y deleite. La *Filosofía del Derecho*, de Giner, es para nosotros a un tiempo manual y libro de horas, código y breviario, adoctrinamiento y belleza, guía y sostén. So la apariencia de texto de especialización, nos procura, como pretendía la vieja jurisprudencia, *humanarum atque divinarum rerum notitiæ*, conocimiento de lo divino y de lo humano. Es libro de buenos y de clarividentes, compendio de virtud y epítome de ciudadanía.

Ya ha dicho el prologuista, y ha copiado *Andrenio*, que la filosofía de Giner se dejó influir por todas las ideas fecundas de su tiempo. Recibió inspiraciones de Kant y de Rousseau; recogió el sentido de unidad de Hegel y la síntesis de Naturaleza y Espíritu de Schelling; aceptó el proceso de formación del Derecho en la conciencia del pueblo, que la escuela histórica de Savigny había desentrañado; aprovechó las conquistas del positivismo y de la sociología; el análisis psicológico de Wundt; la dirección idealista de la escuela teológica y la solidez armónica del sistema de Krause. Porque—hay que añadir—la filosofía ginerista guardaba en su entraña un principio inmutable, como inspirada en una identificación con el Sér Absoluto, como basada en las leyes invariables de la Naturaleza inmortal; pero no era un dogma cerrado, una afirmación incommovible. Toda nueva investigación y orientación científica podía ser a ella incorporada, sin contradicciones ni abdicaciones, porque procedía resolviendo las aparentes oposiciones en superior síntesis. «Era la verdad, toda la verdad»—decía el infortunado y divino Alfredo. Lo era, ciertamente, porque era una doctrina flexible, fecunda y engendradora de flamantes averiguaciones y adivinadora de nuevas perspectivas. El libro, escrito hace muchos años, parece haberse acabado ayer. Es la única filosofía que servirá para todos los tiempos, porque no declara intangible sino lo que la Naturaleza ha hecho tal; pero hace imposible la contradicción, porque contiene normas eternas, a las cuales habrán forzosamente

de ajustarse todas las evoluciones del planeta material e ideal. Sube en espiral cada vez más amplia. Parece haber previsto que en el Universo no hay curvas cerradas ni líneas rectas. Vivo, hubiera sido el único pensador metafísico que hubiera comprendido a Einstein, y su filosofía, la sola que no hubiera recibido heridas mortales del principio de relatividad, porque era el consorcio vivo, animado, constantemente modificado y perdurablemente inmutable en su esencia de lo Infinito y lo contingente. Por eso, su cátedra no era el santuario de un oráculo. Mostraba, como su libro—dice un su discípulo eminente—, «la Ciencia como un producto social, la clase universitaria como un laboratorio y la enseñanza como una colaboración constante y afectiva». Para él, lo importante no era, en la labor, el resultado, sino el trabajo de conseguirlo; no la Verdad absoluta, inasequible, tal vez, al entendimiento de los hombres, sino la tarea amorosa, fecunda y constante para alcanzar el camino recto.

Distanciado el maestro de los dualismos, abominaba de aquel que separaba el Derecho natural del positivo, fundamentando el primero en la Naturaleza humana, y el segundo, ya en los usos y costumbres de cada pueblo, ya en el prudencial arbitrio del legislador, cuya misión consistía, en sentir de los dualistas, en ir aplicando a cada caso, y en vista de las circunstancias, aquel ideal absoluto e inmutable del Derecho para realizar tanta suma de justicia cuanto fuera compatible, a la sazón, con las limitaciones e «impurezas» de la realidad. No: quería que se estudiasen las causas internas de los fenómenos y que se viese la Historia desde las cumbres de la Filosofía. Considerando el Estado como la persona jurídica, toda persona jurídica, en cuanto se constituye en situación necesaria al cumplimiento de sus fines, tenía de él un concepto tan amplio, que hacía imposible esa separación entre el Derecho natural y el positivo, porque no podía entender como Derecho sino «toda la vida jurídica», sea de hombre, pueblo o institución, en el curso completo de su desenvolvimiento o en uno de sus órdenes, en ley o

en hecho, en la esfera individual como en la social, en lo privado como en lo público; en suma: en toda la plenitud y riqueza de su efectividad, de la que es sólo expresión parcial, y no pocas veces pálida e imperfecta, la limitada obra del legislador».

¡Oh, libro de Amor y de Esperanza! Tú traes a la mente un rayo de luz vivificador. Los maestros como Giner, de pensamiento excelso y cálida palabra, no han vivido, amado y trabajado en vano.

(*La Libertad*, 9-VII-26.)

* * *

NOTICIAS

El antiguo alumno de esta Institución Román Loredó, profesor en la Escuela de Arquitectura, ha enviado, con destino a nuestra biblioteca, un ejemplar de su traducción de la obra de G. E. Street, *La Arquitectura gótica en España*.—Madrid, Ed. «Saturnino Calleja», 1926.

* * *

Don Julio Nelken ha regalado a la Institución un *Globo terrestre* del Dr. Fischer, de 25 centímetros de diámetro y a escala de 1 : 51.000.000, editado por la casa Wagner-Debes, de Leipzig.

LIBROS RECIBIDOS

Protectorado del Niño Delincuente.—*Memoria leída en la sesión del Pleno de 9 de diciembre de 1925*.—Madrid, 1925.—Don. del Protectorado.

Ayuntamiento de Bilbao.—*Dictamen de la Comisión técnica informadora sobre proyectos de Abastecimientos de agua*.—1925.—Don. del Ayuntamiento.

Junta para Ampliación de Estudios.—*Un ensayo pedagógico. El Instituto Escuela de segunda enseñanza de Madrid*.—Madrid, 1926.—Don. del Instituto Escuela.

Priego (J. Manuel).—*Las variedades del olivo en Aragón y Rioja*.—Don. del Ministerio de Fomento.

Martín Granizo (León).—*Los Consejos de empresa en Alemania y el control*

obrero.—Madrid, Imp. Clásica Española.—Don. de la Sociedad para el progreso social.

Bauer (Esteban) y Martín-Granizo (León).—*Del conocimiento del trabajo y sus aplicaciones a la política social*.—Madrid, M. Minuesa, 1926.—Don. de id.

Altea (Conde de).—*La jornada de trabajo en su aspecto internacional*.—Madrid, Imp. Clásica Española.—Don. de id.

Zancada (Práxedes) y Elorrieta (Tomás).—*Los Congresos de Berna*.—Madrid, Imp. Clásica Española.—Don. de id.

Donati (Benvenuto).—*Il socialismo giuridico e la riforma del diritto*.—Torino, Fratelli Bocca, 1910.—Don. de D. J. Castillejo.

Portuondo y Barceló (Antonio).—*Apuntes sobre mecánica social*.—Madrid, 1912.—Don. de id.

Zenker (Ernst Víctor).—*Die Gesellschaft. I und II Band*.—Berlín, G. Reimer, 1899.—Don. de id.

Ward (Lester F.).—*The Principles of Sociology*.—Philadelphia.—Don. de id.

Eza (El Vizconde de).—*La nueva democracia social*.—Madrid, B. Rodríguez, 1918.—Don. de id.

Duguit (León).—*La transformación del Estado*. Traducción de A. Posada.—Madrid, F. Fé.—Don. de id.

Amor Mozo (Gregorio).—*Si hay una doctrina católica acerca de la propiedad*.—Madrid, Minuesa de los Ríos, 1920.—Don. de id.

Letourneau (le Dr. Charles).—*La Sociologie d'après l'Ethnographie*.—París, C. Reinwald, 1884.—Legado Sales y Ferré.

Greef (Guillaume).—*Le transformisme social*.—París, Alcan, 1895.—Legado id.

Idem.—*Introduction à la sociologie. 1ère partie. Eléments*.—París, Alcan, 1886.—Legado id.

Idem.—*La sociologie économique*.—París, Alcan, 1904.—Legado id.

Tarde (G.).—*Etudes de psychologie sociale*.—París, Giard, 1898.—Legado id.