



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 suscriptores, recarga una peseta al importe de la suscripción.

AÑO XLVIII.

MADRID, 31 DE JULIO DE 1924.

NUM. 772.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

La escuela única del trabajo en la Rusia soviética (conclusión), por *M. A. Sluys*, pág. 193.— Un pedagogo español: Narganes de Posada, por *D. Antonio Gil y Muñiz*, pág. 202.— Escuelas públicas socializadoras, por *D. Lorenzo Luzuriaga*, pág. 211.

ENCICLOPEDIA

La Constitución alemana (conclusión); por *don Adolfo Posada*, pág. 221.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Elegía a la muerte de un hombre (1915 1924): Francisco Giner, por *D. Juan Ramón Jiménez*, pág. 224.— Libro recibido, página 224.

PEDAGOGÍA

LA ESCUELA ÚNICA DEL TRABAJO EN LA RUSIA SOVIETISTA por *M. A. Sluys* (1),

Presidente de la Liga de la Enseñanza, en Bélgica.

(Conclusión.)

11. La Escuela del trabajo.

La escuela única rusa es apellidada «escuela del trabajo». Siendo el proletariado soberano, el trabajo agrícola e industrial de los campesinos y de los obreros es considerado como superior a todas las actividades, y la escuela desde el grado primario debe hacerle amar, respetar y practicar. No parecen haber comprendido el trabajo manual como una rama de educación,

cuya enseñanza deba ser dada según los principios pedagógicos generales aplicables a todas las demás actividades escolares.

La escuela del trabajo fué mal organizada, y por la incomprensión general de la cuestión, la enseñanza de los trabajos manuales no dió más que resultados negativos. Dice Mme. J. Fouassek:

«Fué tal la manía por la enseñanza del trabajo en la escuela, que desfiguró esta idea. Se impuso a los niños el transporte de maderas, las mudanzas de mobiliario escolar, la limpieza de las clases, etc. No era ésta una tarea pesada y desagradable, sino reconocida, necesaria y que por esta razón debía ser cumplida voluntariamente: era una labor forzada, prescrita desde arriba. Para los hijos de los burgueses era una catástrofe; para los de los proletarios, un desencanto» (1).

En otras partes se procedió de distinto modo. M. Sarolèa comprueba estos hechos en una escuela de Moscov:

«Por la mañana, los maestros dan dos horas de lecciones, seguidas de tres horas de recreo, durante las cuales los alumnos tienen completa libertad para correr por todo el establecimiento, del refectorio al dormitorio y de la cueva al granero. Por la tarde, trabajo en el taller o en alguna fábrica de la vecindad» (2).

El trabajo en la fábrica no es, no puede ser pedagógico; lo mismo que las duras,

(1) *Mercure de France*, op. cit., página 665.

(2) Ch. Sarolèa: *L'École au pays des soviets. Nation belge*, 1925. Número 354.

(1) Véase el número anterior del BOLETIN.

pesadas y groseras tareas impuestas a los alumnos, según Mme. Fouassek.

Faltos de instrucciones precisas, de programa, de método, de cursos normales para preparar al personal de la enseñanza, los directores de la escuela soviética han hecho una caricatura de una reforma pedagógica, que, bien organizada, ha dado excelentes resultados en un gran número de escuelas en Finlandia, en Suecia, en Dinamarca, en Noruega, en Bélgica, en Francia, en los Estados Unidos, en Chile, en la Argentina y en otras partes.

Es probable que en ciertas escuelas rusas, donde todavía enseñan maestros y maestras, por lo demás poco numerosos, que antes de la guerra se habían iniciado en los trabajos manuales educativos en el extranjero, se aplique a esta rama un método realmente educativo (1). Estas escuelas, excepcionalmente privilegiadas, son probablemente las que habrán enseñado a ciertos pedagogos que han hablado con elogio de la enseñanza de los trabajos manuales en la Rusia soviética.

12. *La escuela mixta de Moscov.*

Los países muy avanzados desde el punto de vista pedagógico han establecido hace mucho tiempo la escuela mixta en todos los grados. En Escandinavia, en los Países Bajos, en los Estados Unidos, en Suiza, en Inglaterra, etc., este sistema ha entrado en las costumbres y ha dado buenos resultados educativos.

No ha sido así en las escuelas soviéticas, según M. Ch. Sarolèa, que preguntó al director de una escuela de Moscov:

—¿Qué hacéis con un muchacho y una muchacha que se enamoran el uno de la otra?

—No nos ocupamos de ellos en tanto que no se entregan a secretillos.

De hecho, estas pequeñas contiendas de amor son raras entre ellos. Para servirme de una palabra de Freud, el instinto sexual está sublimado, desviado de su objeto por el instinto político y social, que es extra-

ordinariamente vivo entre nuestros niños.

Habría podido objetarle que, según el maestro vienés del psicoanálisis y de la doctrina del pansexualismo, esta «sublimación» es cosa muy inestable y no hay que fiarse demasiado de ella. Algunos días después, conversando con la mujer de un escritor eminente, amiga de una enfermera de maternidad, supe que desde hacía año y medio había habido más de 100 casos de embarazo en las escuelas mixtas de la vecindad (1).

El hecho señalado por M. Sarolèa, ¿debe atribuirse a la escuela mixta, o a las costumbres relajadas del medio social ruso?

M. Gregoire Alexinsky, en su libro, muy documentado, *La Rusia moderna*, traza un cuadro aflictivo de la corrupción de las costumbres, no solamente en las ciudades, sino también en el campo. Desórdenes no menos graves que los referidos por M. Sarolèa, ¿no han sido comprobados en escuelas de diversos países, especialmente en los internados, que no reciben más que niños de un solo sexo?

Por lo demás, en el estado anárquico en que han caído las escuelas rusas, estando privado el personal docente de autoridad y subordinado a los soviets de alumnos, las mejores reformas están destinadas a fracasar.

M. Lunatcharski dice a M. Ed. Herriot: «Nuestras escuelas son mixtas. Al principio, esta coexistencia de los dos sexos asustaba mucho a los maestros y ha provocado incidentes; hemos tenido algunos desagradables. Hoy todo ha vuelto a entrar en orden. Si se acostumbra a los niños de ambos sexos a vivir juntos desde la infancia, no hay que temer cuando son adolescentes.»

Compartimos esta manera de ver, confirmada por la experiencia secular de las escuelas mixtas de Europa y de América.

13. *Las Universidades para obreros.*

Una de las más originales y extrañas innovaciones pedagógicas es la transforma-

(1) Recordamos haber recibido en otro tiempo, en la Escuela Normal de Bruselas, a delegados del Museo pedagógico de Petrogrado y a maestros rusos, que venían a iniciarse en nuestros métodos de trabajos manuales.

(1) *Nation belge*, número 354 de 1925.—*L'Ecole au pays des soviets*, por Ch. Sarolèa.

ción rápida de los obreros de fábricas en... ¡ingenieros y en médicos!

En su libro *La Russie nouvelle*, publicado en 1923, M. Ed. Herriot, alcalde y diputado de Lyon, aporta esta franca declaración que le hizo M. Lunatcharski, «gran maestro de la Universidad soviética»:

«Hemos creado la escuela única; es decir, que ya no hacemos distinción entre la primaria y la secundaria; o más bien hemos suprimido la secundaria, considerándola como una enseñanza de clase. Todos nuestros niños deben pasar por la escuela elemental, cuya duración es de cuatro años; los mejores reclutados, según el mérito, en la proporción de 1 a 6, seguirán luego el segundo ciclo durante cinco años. Después de estos nueve años de estudios llegarán a la Universidad. Esta es la vía normal.

»Pero para conformarnos con nuestro programa proletario, hemos querido conducir directamente a los obreros a la enseñanza superior. Para llegar a este resultado, hacemos una elección en las fábricas de sujetos de 18 a 30 años; alojamos y alimentamos a estos alumnos mayores. Cada Universidad posee su Facultad obrera; tenemos 57 de ellas; 30.000 estudiantes han seguido ya esta enseñanza, que les permite hacerse ingenieros o médicos. Queremos llegar a reclutar 8.000 por año; mantener a estos hombres durante tres años en la facultad obrera: después enviarlos a la misma Universidad. Nuestros profesores, os lo afirmo, se declaran muy contentos de este nuevo reclutamiento» (1).

Francamente, preparar en tres años obreros para la Universidad, que hará de ellos ingenieros o médicos, es un esfuerzo prodigioso, que los profesores de las Universidades de la Europa occidental no sabían ciertamente realizar. Pero, ¿no es éste el *bluff* soviético?

Estos obreros-ingenieros formados por métodos rápidos, ¿valen lo que nuestros contramaestres mineros, nuestros jefes de obreros, que tienen la práctica y que han seguido los cursos de las escuelas indus-

triales o profesionales, o los de la Universidad del trabajo de Charleroy? Y estos nuevos obreros médicos, ¿son otra cosa que los enfermeros o los oficiales de sanidad de los buenos tiempos viejos?

En cuanto a la elección de los obreros, que se convierten en pensionados del Estado, se nos afirma que recae exclusivamente en revolucionarios probados, hijos de proletarios conocidos por sus opiniones extremistas. Esto es natural, por lo demás.

14. Nada de plan de estudio.

El Gobierno dejó a las escuelas sin plan de estudio hasta en estos últimos tiempos. Los maestros recibieron directivas generales, que emanaban del Poder central para orientar la educación, ya hemos visto en qué sentido. Continuaron enseñando, poco más o menos, como antes, con los antiguos manuales.

En estas condiciones, las escuelas fueron muy diferentes, según los medios, las circunstancias, el valor de los maestros.

«Todo se enredó, todo se embrolló en la escuela — dice Mme. J. Fouassek —. La cuestión de la necesidad de la enseñanza y del método se presentó ante los profesores. Todo lo que existía antes debía desaparecer. La efervescencia de la destrucción del régimen antiguo y de los tanteos del nuevo aniquiló o borró mucho bueno. No se enseñaba: no fueron más que ensayos mal logrados. No había ni plan de conjunto ni orden establecido... Sin embargo, los niños tienen necesidad de un orden establecido; su educación no es posible sin un plan bien elaborado, sin un plan de estudios. Este plan faltaba, y no solamente por razones de orden interior, procedentes de la misma escuela, sino también por razones de orden exterior.»

Las razones de orden interior que impidieron a las escuelas dar un rendimiento satisfactorio son numerosas: la incompreensión pedagógica de las autoridades soviéticas; su ignorancia de la mentalidad de la infancia y de la juventud; su fanatismo revolucionario, que los ciega sobre el fin de la educación; la penuria de maestros; un gran número de los cuales han perecido durante la guerra y la revolución. Las difi-

(1) E. Herriot: *La Russie nouvelle*, página 245.

cultades exteriores son, en orden principal: la guerra, que ocupó al ejército rojo y al blanco, destruyó vastos territorios, agotó los recursos del Estado; después, el hambre horrible que diezmó la población.

15. *La miseria de las escuelas y de los maestros.*

El Estado soviético, que se había arrogado el monopolio de la enseñanza y había prometido pagar todos sus gastos no pudo hacer frente a ellos. Ya en 1919 y 1920 el Comisariado de Instrucción pública no recibía más que el 2 por 100 de la emisión fiduciaria, «suma escandalosamente ínfima para un Estado culto; aun el 8 por 100, cerca del triple, no bastaría» (1).

En 1920, los alumnos no recibían las ropas necesarias, ni los abastecimientos clásicos; no pudo darse más que una hoja de papel para 15 alumnos, un lápiz para 60, una pluma para 22, un tintero para 100, y así sucesivamente.

La *Pravda*, órgano comunista de Petrogrado, solicitaba en el número de 6 de diciembre de 1920:

¿Qué falta en nuestras escuelas? ¡Todo! Primero ropas; la mitad de los escolares no tienen ni abrigo ni pieles; también les falta calzado; no tienen sábanas para cubrirse por la noche; las escuelas no están suficientemente caldeadas... Faltan lámparas eléctricas, los cristales rotos no son reemplazados;... faltan vajilla y utensilios de cocina...

Falta todo, en una palabra.

Un miembro del personal docente nos da estos dolorosos detalles:

El Gobierno bolchevique había proclamado la lucha contra la ignorancia; no ha llegado a este resultado deseado por todos los rusos. El número de analfabetos ha aumentado; el hambre ha hecho cerrar muchas escuelas, al obligar a los niños a ir a mendigar o hasta merodear.

Un redactor de *Ivestia*, diario oficial de Moscú, habiendo visitado en 1921 las escuelas de la capital, describe en estos términos la quinta escuela del segundo grado:

Casa de dos pisos, reparada de vez en cuando. En lugar de cristales, trozos de palastro, de madera, de cartón, de pingajos... Bocanadas de aire llenas de un hedor acre llegan de la cueva. La escalera está manchada de grasa mezclada con arena. Las paredes y el techo, cubiertos de una espesa capa de polvo. Los pupitres, deteriorados y sucios. El refectorio está transformado en un sotechado para guardar la madera obtenida recientemente.

Este edificio escolar no es el que se enseña a los extranjeros.

M. Lunatcharski, después de haber expuesto a M. Herriot su plan de organización escolar, añadió:

No os ocultó que hemos sufrido muchas decepciones. Tenemos todavía muchas dificultades para formar, aun en nuestros *institutos pedagógicos de preparación rápida*, los maestros de que tenemos necesidad. La revolución ha esperado demasiado para organizar la enseñanza y hoy estamos en plena crisis. No recibimos en nuestras escuelas primarias más que el 60 por 100 de nuestros niños. Esto es más que en la Rusia zarista; pero no es bastante. No sé si podremos conservar siquiera nuestras escuelas actuales. Tememos un desastre para las escuelas primarias; vamos a encargar su gestión a las autoridades locales. Nos falta el dinero...

Era también, por nuestra parte, una utopía prometer la manutención gratuita de todos nuestros alumnos. Ningún Estado podría, en verdad, sostener esta carga (1).

Los sufrimientos del pueblo ruso han sido atroces desde la revolución. Los intelectuales han llevado una vida de miseria; los maestros y maestras han sido los más castigados.

Una maestra de una gran ciudad nos dice:

En 1921, estábamos todas agotadas por la falta de alimento y el exceso de trabajo. No habíamos recibido nuestro escaso sueldo del año precedente. Los maestros y maestras recibían una libra de pan por día; su salario no representaba la mitad de lo

(1) *La Vie économique*, 25 setiembre 1921. Citado por M. Posener, op. cit., pág. 666.

(1) E. Herriot, op. cit., pág. 245.

que se necesita para vivir. No estando arreglado el reparto de agua, era preciso esperar tres o cuatro días para aprovisionarse por la noche. Teníamos 45 niñitos que lavar, alimentar, calentar, educar. Por la mañana, nosotras mismas teníamos que encender la lumbre, limpiar el local, preparar el baño, el té, el pan, la sopa; los niños llegaban ateridos de frío y se colocaban alrededor del hogar; servíamos té y pan a estos pobres niños hambrientos. Las maestras iban a pie a grandes distancias para procurarse leña, que traían sobre trineos; para el abastecimiento de víveres, íbamos muy lejos por la ciudad, con grandes sacos, en los cuales se amontonaban una veintena de kilogramos de pan, de legumbres, de harina; raramente recibíamos carne, y traíamos esta carga sobre nuestros hombros.

No recibíamos material escolar. Para educar a los pequeños no teníamos más que la palabra y el movimiento. A pesar de nuestro agotamiento, nos esforzábamos por sostener nuestra moral y la de los alumnos, contando historias, organizando rondas, ejercicios rítmicos, danzas para calentarnos...

Pero en 1922 fueron suprimidos los subsidios del Estado; las escuelas se hicieron de pago; fué preciso cerrar muchas de ellas, por no poder los padres pagar el estipendio.

Todo se desplomaba a nuestro alrededor. Enferma, tuve que abandonar la lucha y dejar el país...

De una correspondencia de Moscou (diciembre de 1923) entresacamos estos trozos:

El personal docente ha perdido una parte de su efectivo; son numerosos los maestros que han perecido en la guerra o durante la revolución; después fué el hambre el que mató un gran número. También el personal femenino ha sido diezmado por la muerte.

Los soviets reclutan hoy para las escuelas jóvenes de ambos sexos sin instrucción general suficiente, sin ninguna preparación pedagógica, y dicen: «El saber no es necesario, basta confiar la educación del pue-

blo a gentes instruídas de espíritu bolchevique.»

En Moscou, los obreros y los empleados de los escritorios, que a menudo están vacantes, tienen un salario calculado por las necesidades de la vida material, no comprendidos, sin embargo, los vestidos, cuyos precios son muy elevados; pero los maestros de las escuelas del Estado tienen un salario que no llega al de las que hacen la limpieza en la exposición. Los maestros no pueden cambiar fácilmente de empleo, porque deben hacerse inscribir en la Bolsa del trabajo, presentarse en ella dos veces por semana; si no, pierden para siempre el derecho a ser nombrados para cualquier empleo. El número de los sin trabajo es enorme y no se ha intentado nada para disminuirle. Además, los funcionarios de la Bolsa del trabajo son poco instruídos; les falta educación y reservan los empleos vacantes a sus parientes y amigos. Habiendo desaparecido, con las demás, la libertad del trabajo, los miembros del Cuerpo docente no pueden escapar a su desgraciada suerte...

16. *La quiebra de la escuela soviética.*

M. Lunatcharski, comisario de Instrucción pública, no ha ocultado en el X Congreso de los soviets (1922) la espantosa situación en que se encuentran los maestros y las escuelas. He aquí algunos rasgos del emocionante cuadro que traza:

¿Cómo viven los maestros? Atestiguamos su pobreza, su miseria; los hay que tienen que recurrir a la mendicidad, otros que mueren prematuramente, otros que se suicidan, hasta hay desgraciadas maestras que para no morir de inanición tienen que entregarse a la prostitución. Muchos maestros desertan de sus funciones.

Los sueldos no se pagan más que con grandes retrasos, cinco o seis meses: hasta ha habido que anular los atrasos... Los que han permanecido en su puesto tienen que entregarse a trabajos de toda especie para poder vivir.

Los sueldos de los maestros no pueden bastar para cubrir más que el 12 por 100 del *mínimum vital*... Al principio, la miseria

de los maestros era una enfermedad temporal; se ha convertido en crónica...

El presupuesto de instrucción, que se había elevado de 1912 a 1920, de 5,7 por 100 a 10,4 por 100 del conjunto de los gastos del Estado, ha descendido a 4,2 por 100 en 1922. Las escuelas no recibían más que una décima de los subsidios del Estado.

En los primeros tiempos de la revolución hubo una enorme ampliación de escuelas: tan general era la necesidad de instruirse. El primer año se abrieron 1.910 nuevas escuelas, y se contaron 282.000 alumnos más que al fin del régimen autocrático. El número total de escuelas se elevó a 82.397, con 6.860.000 alumnos, más 200.000 niños en las escuelas de párvulos.

Se detuvo este desarrollo, y siguió la regresión, cuando, en 1921, el Estado soviético, arruinado, no pudo pagar ya los diversos gastos escolares.

En octubre de 1922, la disminución del número de escuelas alcanzaba ya de 40 a 60 por 100, y alrededor de 2.500.000 alumnos habían abandonado las clases; no había más que 4.750.000 alumnos en 55.000 escuelas. En diciembre de 1922, solamente un 38 por 100 de niños, en vez de 75 por 100, en 1917, frecuentaban todavía la escuela (1).

El gran maestro de las escuelas de la Rusia soviética, después de seis años de experiencia, declaró que le era imposible decir si el sistema de educación que él y sus colegas han aplicado es bueno y viable.

No podemos decir que la escuela está establecida de una manera normal o no, o si nuestros maestros son buenos o malos, ni si la organización interior de la escuela es buena o no, porque en tanto que nuestra escuela sea pobre, que tenga hambre, no podremos saber si nuestras bases teóricas son correctas o no.

Sería cómico decir ahora si la escuela única del trabajo está justificada o no, y

(1) Informe de Lunatcharski al X Congreso de los soviets, publicado en *Ivestia* del 26 de diciembre de 1922.

también si los principios establecidos al empezar la reforma revolucionaria están fundados o no, porque hasta el presente fué una lucha ininterrumpida por la existencia misma de la escuela, y solamente será tal vez posible en el porvenir examinar el conjunto de las escuelas cuando tengan una base material.

La base material es evidentemente necesaria; pero hace falta también una base pedagógica. Si ha faltado la base material, es ciertamente a causa del régimen que ha arruinado a la nación. La base pedagógica, la preparación revolucionaria por la escuela, acabamos de verla, ha producido el desorden, la desorganización, y el resultado final está comprobado por la estadística de los analfabetos en 1920:

	Cada cien hombres.	Cada cien mujeres.	Cada cien personas.
Rusia soviética ..	47,6	67	56,6
Repúblicas soviéticas.....	48,2	69,8	60,3
Ukrania.....	43,8	70,6	58,4
Siberia.....	60	83,5	70,5

Oficina central de estadística.

Los hombres de 20 a 24 años dan el mayor contingente de instruidos: 81,8 por 100; han frecuentado la escuela entre 1908 y 1912, período de la mayor actividad pedagógica de los *zemstvos*.

En 1918 se contaban 20,9 por 100 de obreros analfabetos, 56 por 100 de obreras analfabetas, 36,1 por 100 de obreros y obreras analfabetas.

Los campesinos, que forman la mayoría de la nación rusa, dan una mayor proporción de analfabetos.

Faltas de maestros, de material, de provisiones, de leña, etc., han tenido que cerrarse muchas escuelas: 18 por 100 en el Gobierno de Moscú, 89 por 100 en los de Samara, Saratoff, etc.

La experiencia de la escuela única soviética ha fracasado por causas externas e internas.

La revolución ha destruido, no ha edificado.

17. *Nueva orientación pedagógica.*

El comunismo integral impuesto a Rusia en 1917 está en vía de transformación. Según la nueva economía democrática del Estado, aun proclamando intangible el principio comunista, otorga concesiones temporales de minas, canteras, industrias, etcétera, a Asociaciones financieras hasta extranjeras, a condición de pagar censos anuales al Estado, de pagar los salarios de los obreros, etc.

Una nueva organización escolar se ha impuesto también al Gobierno soviético: a cambiado la base financiera de las escuelas; ha puesto sus gastos, en gran parte, a cargo de las Administraciones locales; pero conserva la alta dirección de la enseñanza. Apela también a la iniciativa privada: pueden fundarse escuelas no oficiales, pero no reciben subvención del Estado.

Después, en numerosas localidades, se hacen esfuerzos para engrandecer las escuelas; se constituyen Comités para realizar esta obra; pero tienen todavía que luchar contra los soviets locales, que pretenden continuar regentando soberanamente las escuelas cuyos gastos no paga el Estado. En localidades, cada vez más numerosas, las escuelas de los Municipios, de los particulares, se pueblan, y el espíritu de la enseñanza ya no es lo mismo: la pedagogía del buen sentido tiende a recular el predominio. Pero hará falta un gran número de años para que la enseñanza en Rusia sea establecida por todas partes sobre una base sólida.

En la mayor parte de las Universidades, los profesores han decidido establecer exámenes para seleccionar los únicos alumnos aptos para comprender y asimilar la enseñanza superior. Así son alejados de los auditorios los ignorantes y los ineptos.

En el Congreso de maestros de la ciudad y del gobierno de Petrogrado, celebrado en 1921, se escucharon estas lamentaciones:

¡Todo lo que sucede es miserable! No tenemos manuales de enseñanza, ni adornos clásicos, ni leña en las escuelas, ¡ni aun conducciones de agua! Más tarde se

investigarán las responsabilidades, pero actualmente hay que actuar, que hacer algo, es preciso luchar... La forma de la escuela actual es mala, pero el principio es justo. La escuela antigua formaba un todo completo en su género. Es preciso encontrar para la situación actual una organización de conformidad con los principios nuevos...

En este Congreso, seguido por 1.300 maestros y maestras, las mujeres formaban la enorme mayoría de 71 por 100. No se ocupó más que de la enseñanza de la lengua rusa; hubo 51 informes. Se formuló un excelente programa para la enseñanza de la lengua materna, lectura, escritura, gramática, redacción.

El Gobierno ha acabado por comprender que no podía dejar a las escuelas sin plan de estudios. Encargó a la *Sección pedagógica y científica del Estado* el examen de esta pregunta: *¿Cuál debe ser el eje central de la enseñanza en la escuela única?* La Sección, después de una larga discusión, respondió que este eje central era la trilogía *Naturaleza, trabajo, sociedad*, que comprende sintéticamente el conjunto de conocimientos que deben enseñarse en la escuela única. Con esta base ideológica, el profesor Blauski, de la Universidad de Moscov y Mme. Oulianof Kroupsán, redactaron el siguiente programa, que fué adoptado:

PROGRAMA DE MATERIAS DE ENSEÑANZA EN LA ESCUELA ÚNICA DEL TRABAJO EN LA RUSIA SOVIETISTA (1).

Primer grado.

1. N. Las estaciones.—T. La vida y el trabajo en la familia rural y ciudadana.—S. La familia y la escuela.

2. N. El aire, el agua, el suelo, las plantas cultivadas, los animales domésticos, su crianza.—T. El trabajo en la aldea y en el barrio de la ciudad.—S. Las instituciones de la ciudad y de la aldea.

3. N. Leyes físicas y químicas: obser-

(1) N. = Naturaleza. T. = Trabajo. S. = Sociedad. Las cifras indican los años de estudios.

vaciones elementales.—T. La actividad local agrícola e industrial. Economía rural. S. Las instituciones administrativas y sociales del Estado.

4. N. Geografía de Rusia y de diversos países.—T. La actividad agrícola e industrial de Rusia.—S. Las instituciones de Rusia y de los demás países. Cuadro de la vida pasada del género humano.

Segundo grado.

1. N. La física, la química en tanto que son útiles para conocer el clima, la vida del suelo, la vida de las plantas.—T. Las formas de la actividad arrendadora. Caracteres de los cultivos en Rusia. Cultivos y abonos.—S. Campesinos y señores, servidumbre. Lucha de los campesinos contra los señores. La nobleza. El zar.

2. N. El suelo, composición, cualidades en las diversas regiones de Rusia.—T. Métodos e instrumentos agrícolas.—S. El orden autocrático, dictadura de la autocracia. La guerra de Crimea. La liberación de los siervos.

3. N. Observaciones meteorológicas. Climas de Rusia.—T. La cría de ganado y sus ramas. Grande y pequeña economía rural.—S. Los campesinos, falta de derechos, pobreza, exigencias para cultivar el suelo, economía de los señores.

4. N. Biología: Vida de las plantas, vegetación en Rusia.—Los animales útiles y perjudiciales a la agricultura.—T. La agricultura en Europa y América. Resultados de la aplicación de la ciencia a la agricultura.—S. La unión de los campesinos, de los obreros. La conquista del Poder. Leyes agrarias. Lucha de los campesinos en la Europa occidental; jaquerías; guerra de los campesinos. La revolución francesa.

Tercer grado.

1. N. La física, la química, su utilidad para conocer la vida vegetal, animal, humana. Sus aplicaciones industriales.—T. Medios de procurarse minerales: minas y canteras.—S. Capital y trabajo necesario: Propiedad privada. Estado de la clase obrera. Unión de los capitalistas y los

aristócratas. Monarquía limitada. República. Dictadura de la burguesía. Capitalismo y concurrencia. Crisis en la producción.

2. N. Los minerales. La calefacción mineral.—T. Las industrias químicas y mecánicas. Manufacturas, fábricas, talleres. Organización del trabajo. Las industrias en Rusia y en el Extranjero. Las regiones industriales de Rusia.—S. Lucha de la clase obrera contra el capitalismo. La Revolución de 1848. El manifiesto comunista. La Internacional de los trabajadores.

3. N. Plantas y animales técnicos.—T. Tecnología de las producciones rurales. S. Los esfuerzos de la clase obrera para apoderarse del Poder. La Commune de París.

4. N. El hombre como miembro del ciclo animal. Anatomía y fisiología humanas.—T. Antropogeografía. El hombre y la sociedad humana; su dependencia en la naturaleza.—S. La segunda internacional.

5. N. La higiene del trabajo físico y mental. El organismo sano y enfermo.—T. El hombre como fuerza de trabajo. La organización del trabajo.—S. La Revolución comunista.

Hacemos nuestras reservas sobre el carácter tendencioso del programa bajo la rúbrica: sociedad. En su conjunto, el nuevo programa clasifica los diversos conocimientos, no por ramas distribuidas en secciones entre los diversos años de estudios, como se hace generalmente, sino por grupos de nociones asociadas, formando, en cierto modo, grandes centros de interés. Es graduado y cada parte está adaptada a la edad de los alumnos. Coloca a éstos en el medio en que viven y les hace observar lo que les rodea, extendiendo gradualmente su horizonte a medida que avanzan en edad. Ya no son generalidades y abstracciones, clasificaciones y descripciones que tienen que asimilar, sino realidades que deben observar, analizar, comprender. El programa es limitado para cada año de estudio; no está recargado de detalles inútiles; el maestro puede extenderle y ahondarle, según el grado de inteligencia y de desarrollo de sus alumnos. Ciertamente que en

más de un punto debería ser mejorado, perfeccionado, completado, y en otros, podado; pero tal como es puede constituir una guía para los maestros, a condición de que estén preparados a aplicarle, tengan a su disposición un buen material didáctico y manuales metódicos que proporcionen con precisión y claridad el desarrollo de las materias enunciadas sumariamente en este documento.

Este programa de enseñanza de nociones científicas no constituye todo el programa de la escuela única: debe ser completado por el programa de enseñanza de la lengua materna, ya preparado, y el programa de cálculo; faltan también los programas de dibujo técnico y de dibujo de arte, de música, de gimnasia, de trabajos manuales y de otras ramas.

Lo que ha faltado siempre en Rusia y falta todavía es una buena enseñanza normal para preparar a los maestros y maestras para los jardines de la infancia y los diversos grados de la escuela única.

Los miembros del personal docente actual han sufrido tanto desde hace años, están de tal manera debilitados por las privaciones, que el programa nuevo les ha sorprendido mucho. He aquí lo que se nos escribe:

Los maestros y maestras se vieron turbados literalmente al recibir este documento, en el cual no figuraban ya los objetos ordinarios de la enseñanza: lengua materna, elocución, lectura, escritura, redacción, cálculo, medidas y pesos, formas geométricas, nociones de intuición, etc., ramas consideradas por ellos como fundamentales, y que tan difícilmente conseguían enseñar en las escuelas primarias, irregularmente frecuentadas por niños cuya mayor parte no llegan a la escuela de los pueblos más que a la edad de 10 años y en estado salvaje e indisciplinado. ¿Qué hacer prácticamente?

Sin embargo, tan rendidos y debilitados están los maestros, que no han protestado; por otra parte, saben que sería inútil, y piensan que, como tantos otros documentos oficiales, éste quedaría como letra muerta.

Entretanto, se han abierto cursos normales para ilustrar a los maestros sobre la significación de los programas nuevos. Desgraciadamente, los que debían ilustrarnos se han limitado a dar lecturas y pronunciar discursos sobre el espíritu de la economía política, de la economía social, de la psicología, de la pedagogía, tales, que hacía falta comprenderlos; pero nuestros iniciadores no nos han dado ninguna noción precisa sobre el contenido del bloque naturaleza-trabajo sociedad, ni sobre los procedimientos que deben aplicarse en nuestras escuelas para hacerle asimilable. Estos cursos fueron, pues, sin alcance ni eficacia.

Las revistas pedagógicas discuten la materia nueva; pero aquí gustan demasiado las frases y se contentan con ellas. El Comisario de Instrucción pública, en un discurso, se maravilla de «la elegancia exquisita» del nuevo programa, pero no sabemos cómo interpretarle y aplicarle. Tal vez la práctica haga surgir algo vivo; pero hará falta tiempo, porque nosotros, maestros y maestras, estamos debilitados por la miseria, privados de manuales, de libros, de material didáctico, enseñamos en las más lamentables condiciones materiales y morales, y los niños que nos están confiados se encuentran detenidos en su desarrollo físico y mental por la miseria.

Con estas palabras terminamos este relato de la experiencia de la escuela única del trabajo, proseguida desde hace cerca de seis años por el Gobierno soviético. Pensamos que desengañará a ciertos miembros del personal docente de Bélgica, de Francia y de otras partes, que se han imaginado que en materia de pedagogía y de organización escolar se puede repetir actualmente el verso de Voltaire:

Nos da lástima la situación de Rusia. Este pueblo sufre una prueba dolorosa, consecuencia fatal del régimen autocrático que ha pesado sobre él durante siglos y le ha dejado en la más profunda ignorancia.

Esperamos que se repondrá después de la dura experiencia que ha sufrido. El

Cuerpo docente ruso, a pesar de las dolorosas pruebas por que ha pasado, no ha perdido valor; en sus Congresos, en las revistas pedagógicas, demuestra que quiere trabajar en la gran obra de la educación del pueblo. Cuando tenga a su cabeza, en vez de revolucionarios fanáticos, que ignoran por completo el alma de los niños, pedagogos de buen sentido, conocedores de la ciencia y la práctica de la educación moderna, sabrá edificar, sobre las ruinas escolares actuales, una organización adecuada a las necesidades intelectuales y morales de la gran nación rusa.

Enero, 1924.

UN PEDAGOGO ESPAÑOL

NARGANES DE POSADA

por D. Antonio Gil y Muñiz,

Profesor en la Escuela Normal de Córdoba.

Entre las varias formas de la investigación histórica pocas podrán alcanzar mayor valor en nuestra patria que la que se dirige a levantar del olvido aquellas figuras preclaras de nuestra raza que trabajaron intelectualmente con el brillo peculiar de los cerebros privilegiados, y para las que la posteridad no reservó el lugar que merecían en la historia del desenvolvimiento intelectual.

A este fin se dirigen estas páginas, escritas por un maestro de hoy para honrar a un educador de ayer. Si al historiar las diferentes ramas del intelecto español se notan vacíos pavorosos que ofrecen al patriota joven y culto ancho campo de investigación, de una manera particular se sienten estas lagunas cuando se trata de historiar las ideas pedagógicas de nuestro país y de conservar el recuerdo de los educadores que las sustentaron y de las escuelas en que se realizaron...

Hace ocho años que pusimos nuestros anhelos en conocer cuanto nos fuera posible hallar de un español de fines del siglo XVIII y comienzos del XIX que se llamó

Narganes de Posada, educador, escritor, político, fraguador de conspiraciones y militante ingenuo del liberalismo, periodista, y siempre patriota y recio, y siempre maestro exaltado, y siempre lamentando el dolor de la raza, sin dejar de ser optimista en los remedios, confiando en la generosa resistencia que al desastre patrio ponen cuantos nacen en el solar español.

¿Por qué interesan Narganes y su obra? — Una de las dificultades que hemos encontrado para averiguar algunos datos referentes a la vida del pedagogo español ha sido la agitación y, al mismo tiempo, el misterio de la época en que vivió, unido a la restricción impuesta a la enunciación y divulgación de las ideas, por una parte; y por otra, la circunstancia de que Narganes, como liberal y aferrado a las cosas e ideas de la Enciclopedia, se pasó una buena parte del período más activo de su vida fuera de España.

Casualmente, cuando buscábamos un trabajo publicado en el BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA correspondiente al año 1895, nos encontramos con que en dicho tomo y en el siguiente se habían publicado las cartas que Narganes había dirigido desde Soréze a un amigo que vivía a la sazón en la corte, y al fin de ese trabajo, una nota debida al eminente polígrafo español D. Marcelino Menéndez Pelayo, con algunos datos acerca de la vida de Narganes, datos que, aunque escasos, nos han servido para reconstruir en parte los momentos de su vida que más puedan interesar.

El valor que Narganes pueda tener no es tanto por lo que él indudablemente fuera, que fué indudablemente uno de los hombres más cultos de su época en España, sino por las circunstancias de su vida, y éste es precisamente el valor de sus cartas, escritas con la claridad del que nada teme, por encontrarse fuera de España, y en las que resplandece al mismo tiempo un entusiasmo que a veces lo hace exagerar, y que expresa bien claramente el elevado patriotismo del que escribe.

Por otra parte, Narganes ha vivido la vida del colegio; no es un aficionado a las

cosas de enseñanza, un teórico que en un momento de inspiración escribe un proyecto de educación e intenta destruir lo existente; no. Narganes ha sido maestro, y lo que puede hacerle valer más, ha comparado con otra nación; ha conocido, si no personalmente, al menos en sus obras e ideas, a los hombres de más valor mental de nuestra patria, ha tratado ilustres maestros españoles y extranjeros, y demuestra claramente conocer la organización de Universidades y colegios. Narganes es seguramente en su época, como antes decimos, no sólo uno de los hombres más cultos, sino uno de los más preparados para el ejercicio de la educación.

En las escasas páginas de su obra cita a Luis Vives y a Rousseau, a Pestalozzi y a Condorcet; se ve claramente que conoce a Jovellanos, y, sobre todo, que dispone de una cultura clásica y filosófica bastante extensa.

En Narganes hay que distinguir claramente lo que es protesta contra las ideas de educación imperantes en nuestra nación y lo que es su ideal...

Narganes pertenece a ese grupo de hombres cultísimos que brillaron a fines del siglo XVIII y comienzos del XIX, que gastaron una gran cantidad de energías, que de haber nacido en otra época más tranquila, hubieran empleado en sus propios estudios y trabajos, en conspiraciones continuas, en luchas políticas, en batallas por mejorar el medio, ¡el medio que era tan inferior a ellos! Esta y no otra era la causa de aquellas luchas en que tan activamente intervino Narganes; pensaba éste como un hombre del siglo XX, y, en cambio, el ambiente de España en aquella época, desde el punto de vista cultural, de la educación, de la ciudadanía no era ni con mucho lo que correspondía al siglo XIX, y así, inútilmente aquellos hombres aspiraban a adaptar el medio a ellos, ya que absurdo y hasta bárbaro les parecía el adaptarse ellos a aquel medio.

Narganes fué un afrancesado.

Todas las circunstancias de su vida fueron propicias a esta aproximación a las cosas de Francia. Educado en el Real Semi-

nario de Vergara, plantel de liberales y enciclopedistas — como dice el insigne Menéndez Pelayo —, desde niño no vió a su alrededor sino un culto extraordinario a las ideas y cosas de Francia, singularmente a los enciclopedistas; su destierro durante muchos años, destierro al parecer voluntario, durante el cual vivió en un foco de cultura liberal netamente francés, y otras circunstancias que veremos en su biografía, son causas más que suficientes para explicar este afrancesamiento.

Lo que sabemos de su vida.— *Vergara y Soréze.*— Narganes de Posada nació en San Vicente de la Barquera, provincia de Santander; según cálculos aproximados, debió de nacer entre el 1768 y el 1770. (Desconozco exactamente la fecha de su nacimiento, a pesar de haber escrito dos cartas a personas significadas de San Vicente, por si en la parroquia rezaba algún dato que nos pusiera en conocimiento de la citada fecha, de su familia, etc.; asimismo le he escrito al Rector del Real Seminario de Vergara, por si en aquel archivo existe algún dato o documento de valor para este trabajo; de ninguna de esas cartas he recibido contestación, lo que parece indicar carencia de datos, dado que al Rector de Vergara también escribió, recomendando el asunto, un antiguo alumno del histórico colegio. Posteriormente, hemos hecho otras indagaciones con personas de San Vicente, y el resultado no ha sido favorable para la certeza en la fecha del nacimiento de nuestro pedagogo.)

Fué Narganes alumno del colegio de Vergara, y luego profesor, y de esto sí conocemos la fecha, porque en sus cartas, fechadas en Soréze, la tercera en 20 de septiembre de 1807, dice: «Esta clase de establecimientos (colegios) es la que más he estudiado. Pasé 15 años en el menos malo de España, y hace seis que soy profesor en uno de los más célebres de Europa».

Fácilmente puede deducirse que entró en el Real Seminario a comienzos del curso de 1784 a 1785, y que, cuando terminó sus estudios, continuó de profesor hasta 1801, que fué de profesor a Soréze.

El antiguo colegio de jesuitas de Vergara, a instancias del Conde de Peñaflores, Presidente de la Real Sociedad Vascongada, fué puesto a disposición de aquella Corporación por Real cédula de 19 de agosto de 1769, para establecer en él una casa de educación con destino a la nobleza, y en cuya puerta principal había de ponerse el escudo de las armas reales, dándose la denominación de Real Seminario. Por dificultades y obstáculos, propios de la época, a la par que por escasez de recursos, no empezó a funcionar completamente el establecimiento hasta 1776.

«El colegio — dice Gil y Zárate — adquirió en poco tiempo justa celebridad, y en 1786, es decir, 10 años después, tenía 134 alumnos internos y 80 externos. Acudían a él de toda la Península y de América, hasta 1794, en que los alumnos disminuyeron por la sublevación de los Estados Unidos y por la Revolución francesa, siendo disuelto el establecimiento.»

Narganes se formó en Vergara, y allí, rodeado de una juventud distinguidísima y de profesores entusiastas, se moldeó su carácter y se formó el círculo de sus ideas, entusiásticamente liberales, y como antes digo, francamente afrancesadas; en el viejo edificio, por el que han desfilado tantas generaciones de jóvenes españoles, pasó su juventud, sintiendo latir bien de cerca aquel raro entusiasmo por la cultura y por la europeización que sentían los contemporáneos de Carlos III.

El plan de estudios del colegio era de lo más completo que para su época podía imaginarse: primeras letras, Gramática y Literatura, Lógica y Metafísica con Filosofía moral; Geografía e Historia con Cronología y nociones de Física e Historia natural, aprendidas estas últimas ciencias con gabinetes y laboratorios producto de la labor noble y desinteresada de sus patrióticos fundadores. Se estudiaban asimismo las Matemáticas, idiomas (francés, inglés e italiano), Dibujo, Economía política, y baile, esgrima, música y equitación como ejercicios de adorno.

En 1796, siendo profesor del establecimiento Narganes de Posada, volvióse a

abrir el Seminario; pero decayendo en seguida de su antigua gloria, porque el Gobierno le retiró la pensión de 39.000 reales con que había dotado al colegio, con el exclusivo fin de sostener gabinetes y laboratorios de Ciencias, los mejores a la sazón en España y de los primeros en que se hizo una labor educativa, en el sentido que modernamente se consideran las ciencias naturales. Encargado de la dirección D. Miguel de Lardizábal y Uribe, hombre de grandes entusiasmos, y contando con colaboradores entusiastas como el químico Proust (que, por cierto, hizo en su laboratorio la primera fundición del platino), el humanista D. Martín Erro, el matemático valenciano Más y el fabulista Samaniego, contando asimismo con la adhesión entusiasta de Narganes y con otros profesores distinguidos por su radicalismo exagerado, como Santibáñez, que en un libro titulado *Reflexiones imparciales de un español a su nación*, publicado en Francia (1793), se muestra apasionado radical y pide una representación nacional a la moderna; como asimismo Foronda y Eguía Corral, que se distinguían en idéntico sentido. Con todos estos elementos volvió a resurgir y a brillar el por entonces amortiguado y decaído seminario...

Como vemos por las anteriores líneas, Narganes vivió, los años que más pudieron influir en la dirección posterior de su vida, en un núcleo intenso de vida intelectual; de allí salió para Soréze, en donde desempeñó las cátedras de Ideología y Literatura española. Si en Vergara comenzó el ejercicio de la enseñanza y recibió los primeros gérmenes de su liberalismo, en Soréze se ampliaron sus ideas y conocimientos pedagógicos y se desenvolvió su ideal político, dada la atmósfera liberal, con sus pujos de revolucionaria, dominante a la sazón en el colegio del Tarn.

El colegio de Soréze, de fundación muy antigua (1682), alcanzó su mayor prosperidad de 1791 a 1824, bajo la dirección de los hermanos Francisco y Raimundo Ferlus...

Francisco Ferlus era el director del colegio en el tiempo en que Narganes expli-

caba Ideología y Literatura. De lo que se enseñaba en dicho establecimiento da idea el siguiente párrafo del *Grand Dictionnaire Universel du XIX siècle*: «Salvo las modificaciones inevitables que impuso la revolución, se organizó todo como anteriormente lo había estado: artes de adorno al mismo tiempo que las ciencias, las matemáticas, bellas letras, lenguas muertas y varias de las vivas..., esgrima, equitación, baile y natación; no se abandonó nada de lo que puede dar al hombre un alto grado de cultura y de distinción. Un Ateneo de emulación, en el que se era recibido como en la Academia, por elección, fué instituído por Francisco Ferlus, lo que con las representaciones dramáticas y los ejercicios públicos de fin de año, se añadía a la variedad de medios educativos empleados en Soréze, con el fin de formar verdaderamente hombres de iniciativa y corazón.»

Seguramente que hasta 1810, en que aparece Narganes en Madrid, debió estar en Soréze respirando esta atmósfera de modernismo, de afanes de cultura, de amor a la escuela y a la educación general, que luego se manifestaron en sus luchas políticas y periodísticas.

Narganes ha sido, ante todo, un profesor dedicado de lleno a la enseñanza; a ella sacrificó toda su juventud, y es en la época de su madurez, casi en la vejez, cuando lo vemos desviado de este camino. «Bien sabes —le dice a su amigo en una de las cartas sobre educación—, que he pasado toda mi vida en las escuelas, o como discípulo, o como maestro.»

En Soréze hubo algo extraordinario con relación a los demás establecimientos de educación de la época, como lo prueba el informe que el inspector general Laurentie dió sobre el colegio en tiempos de Raimundo Ferlus, hermano de Francisco y sucesor, a la muerte de éste, en la dirección del Centro; informe que ocasionó su clausura en 1823.

En este informe se hace la enumeración de las irregularidades que se notaban en la vida interna del establecimiento . .

«Respecto a los principios políticos del

colegio de Soréze —dice Laurentie—, el espíritu dominante de este colegio es un espíritu de liberalismo y de oposición a los principios del Gobierno monárquico, como lo prueba el hecho de que de 40 profesores, sólo seis sustenten opiniones conformes con la monarquía legítima; los demás, no sólo opinan en contra, sino que tratan de imponer ese criterio a sus alumnos.»

Es curioso que uno de los cargos que dirige contra el colegio es que un profesor dió a sus alumnos como tema de composición en Retórica «los daños que puede traer la intervención en los asuntos de España». La escuela se cerró a consecuencia de este informe. (Fechado en Tolosa, 16 de octubre de 1823.) Ferlus fué destituído, y aunque repuesto después de la revolución de julio, no pudo ya el colegio volver a adquirir su pasada importancia, sostenida, en parte, por los españoles y americanos que enviaban allí sus hijos a estudiar...

Narganes en Madrid.—La masonería y el periodismo.—En 1810 volvió a España Narganes, y, sin duda, es en esta época cuando comienza su vida de político, manifestada con su intervención activa en la masonería. Narganes se muestra en esta época claramente partidario de Francia y entusiasta de las ideas liberales. Menéndez y Pelayo lo dice claramente en las notas a que hice referencia al comienzo de este trabajo. «Vuelto a España, fué afrancesado y venerable en la logía de Santa Julia (nombre puesto en honor de la mujer de José I), domiciliada en la calle de las Tres Cruces.»

Sabido es que los españoles de ideales más avanzados de esta época merecieron de sus contemporáneos, más apegados a las ideas tradicionales, la tacha de malos patriotas, por su apego a las ideas importadas de Francia. El movimiento no era nuevo, procedía de la época del despotismo ilustrado, personificado en España por Carlos III. «La influencia de los enciclopedistas en España y de las ideas de la Revolución —dice el Sr. Altamira— fué bastante grande y fructificaron en nuestro país, como lo demuestra el que algunos políticos nuestros mantuvieran relaciones

de amistad con algunos reformistas de allende el Pirineo, y aun nobles como el duque de Alba, que sostuvo correspondencia con Rousseau; el duque de Villahermosa, con Beaumarchais; Galiani, con D'Alembert; el marqués de Miranda, con Voltaire, etc.»

Narganes, como antes digo, tomó parte muy activa en el movimiento de aproximación a un régimen liberal, aunque fuera francés. La logía Santa Julia era un foco de afrancesados, como que el director y organizador de las logías masónicas, Azanza, fué ministro con José Bonaparte, en unión de Urquijo, Cabarrús, Mazarredo y otros, no dejando de tener simpatías hacia estas opiniones hombres eminentes en su época, tales como Meléndez Valdés, Cambroner, Moratín, Amorós y Lista.

El 1814, al terminar el primer período constitucional y comenzar las persecuciones, que redujeron a prisión a los hombres más eminentes de la política y de las letras, y que al año siguiente fueron condenados a presidio (Argüelles, Calatrava, Torrero, Nicasio Gallego, etc.), Narganes, que indudablemente se salvó por la ligereza de sus pies, emigró a Francia, y de esta etapa de su vida nada sabemos, aunque es muy probable que fuera a Soréze, con cuyo director le unían tan antiguos y sólidos lazos de compañerismo.

En 1820, coincidiendo con la amnistía concedida, al comenzar el segundo período constitucional, volvió Narganes a Madrid, y ésta es la etapa más activa de su vida política, manifestando esta actividad en su colaboración en algunos periódicos políticos, en los que alcanzó justo renombre, por su cultura y laboriosidad.

En *El Universal* fué en el primero que, como redactor-jefe, prestó sus servicios D. Manuel J. Narganes, de cuyo periódico dice Mesonero Romanos: «*El Universal* fué el primero que se apoderó de la batuta en el concierto de la Prensa periódica, apadrinado por sus redactores Narganes y Galdeano, Rodríguez y Caborreluz y otros varios, todos los cuales hicieron sus pruebas de doctrinarismo y de resistencia al desbordamiento de la pasión política.

En 1823, en los tristes momentos en que teníamos que soportar la desagradable visita de los 100.000 hijos de San Luis, dejó de publicarse *El Universal* (23 de abril de 1823)...

En este mismo año Narganes fué nombrado redactor de la *Gaceta de Madrid* con oficios de director.

Son los hasta aquí expuestos los datos concretos que hemos podido encontrar referentes a la vida de Narganes de Posada, y para ello hemos tropezado, además de con las dificultades expuestas al comienzo de este trabajo, con una dificultad nacida de la condición de periodista en la época en que Narganes vivió la vida del periodismo madrileño; esta dificultad consiste en que Narganes no ha desempeñado cargo alguno oficial y pertenece a ese tipo de hombres de nuestra vida política que es conocido por los hombres políticos más célebres de su época, que se aprécia su labor en lo que vale, y, que, sin embargo, ni en los periódicos de la época ni en los libros de carácter político suena su nombre para nada. Ha vivido en una semioscuridad, tal vez nacida de su modestia, que parece ser general en los periodistas de ese momento histórico.

«Todavía no se había dado el caso de pasar desde la redacción de un periódico a un sillón ministerial, a un consejo o a una embajada; y en efecto: de los cuarenta nombres citados en el folleto satírico de Gorostiza, ninguno vemos condecorado con altas dignidades... ni Argüelles, ni Martínez de la Rosa, ni Calatrava, etc., fueron periodistas jamás.» (Obra citada de Mesonero Romanos).

El libro de Narganes.—Las cartas sobre educación — «Tres cartas sobre los vicios de la instrucción pública en España y proyecto de un plan para su reforma.» Este es el título del único libro que conocemos de Narganes, en el que está resumido su pensamiento sobre las cosas de educación en general, y más particularmente su opinión sobre la educación nacional. Como antes dijimos, escribía estas cartas a un amigo y están fechadas en Soréze (1807).

Se publicaron en Madrid, en la Imprenta

Real, año de 1809. Las dos primeras cartas son una ardiente protesta contra la realidad de nuestra educación, en todos sus grados y aspectos; la carta tercera es la exposición de un plan para la reforma de instrucción pública. El libro es interesante por la libertad con que expone sus ideas y porque desde las primeras líneas se nota la cultura y autoridad del que las escribe; el estilo, muy sintético, carece de párrafos brillantes; pero, en cambio, las ideas son abundantísimas y testifican que el autor se mueve con gran facilidad en el campo de la educación y que le preocupan hondamente sus problemas.

El libro, como dice D. Rufino Blanco, refleja que su autor tenía de nuestra educación un criterio exageradamente pesimista; pero en muchas ocasiones el lector (del siglo XX) se ve forzado a darle la razón, por su tino al tratar de los problemas más candentes de la Pedagogía.

Sobre las escuelas primarias, sobre los colegios y las Universidades, de los libros de texto y de los maestros, de los planes de enseñanza, de la libertad de enseñar, de todo se ocupa y sobre todo ello da su opinión, ya mesurada, ya tal vez apasionada, y fácilmente demuestra en todo ello que el que así piensa es un maestro que ha vivido luengos años la vida escolar y que ha pensado seriamente los problemas de la escuela y de la enseñanza en sus varios grados.

Expresivo del sentido un tanto demolidor en que está escrito el libro son los versos con que, a guisa de prólogo, lo comienza:

Las casas del saber, tristes reliquias
De la gótica edad, mal sustentadas,
En la inconstancia de las nuevas leyes
Con que en vano apoyadas titubean,
Piden alta atención. Crea de nuevo
Sus venerandas aulas. Nada, nada
Harás sólido en ellas si mantienes
Una columna, un pedestal, un arco
De esa su antigua gótica rudeza (1).

Quintana se hace eco de este verso de su maestro, colocado al frente de un libro

(1) Meléndez Valdés: Epístola al Sr. D. Eugenio Llaguno y Androla.

sobre la educación, en el discurso que pronunció en la Universidad Central el día de su inauguración. El siguiente párrafo de su oración claramente lo demuestra: Gritese en buen hora en una declamación o en un poema contra las casas del saber; dígase que se echen por el suelo, y que de su antigua gótica rudeza no quede ni una columna, ni un pedestal, ni un arco solo. Esto fuera bien cuando estuviese ya pronto y dispuesto otro edificio culto y elegante en que abrigar los estudios; mas no le habiendo, fuerza era mantener los establecimientos antiguos, a lo menos para no sentir los males consiguientes al vacío de la educación, porque en todas las cosas, pero principalmente en la instrucción pública, vale más mejorar que destruir, a menos de querer exponerse a perderlo miserablemente todo.»

En el prólogo expone Narganes la causa originaria de su obra, que no fué otra que un desacierto del Gobierno; piensa que las revoluciones políticas, al paso que sacan a los pueblos de la languidez y apatía, les imprimen un movimiento que los lleva hacia lo grande y lo bello; confía en la ilustración del rey e invita a las personas que hayan meditado sobre esta importante materia a seguir su ejemplo, publicando el fruto de sus observaciones y ayudando de este modo al Gobierno en su reforma.

La primera carta comienza diciendo que el plan que acababa de dar el Gobierno es lo que debe ser, puesto que éste funda su autoridad en la estupidez de los gobernados. El plan del que tan enérgicamente protesta Narganes es el de 12 de julio de 1807; el conde de Toreno cita este plan en su *Historia del levantamiento y guerra de España contra Napoleón*, como cargo contra su autor Caballero, y piensa que con él quiso contener el vuelo del pensamiento y establecer un sistema de opresión en los estudios. Pero D. Antonio Gil de Zárate, de más autoridad en estos asuntos, opina que es muy superior a cuantos hasta entonces se habían publicado. En efecto, este plan añadía a la enseñanza asignaturas tan importantes como el Derecho público y la Economía política, daba mayor

importancia a las ciencias físicas y naturales, regularizaba trámites y cortaba abusos, y, sobre todo, trataba de ser general para todo el Reino, con lo que intentaba acabar con la anarquía reinante en los asuntos de la enseñanza. Este plan influyó poco, porque coincidió su aplicación con los comienzos de la guerra y quedó olvidado.

«La educación pública — dice Narganes — es una de las primeras necesidades de un Estado, puesto que lo es de cada uno de los individuos que lo componen. El vicio es hijo del error, y los desórdenes sociales nacen casi todos de la ignorancia de los hombres. Instruirlos para hacerlos mejores, tal es el propósito que los legisladores debieron proponerse en sus planes de educación general.»

Narganes está ganado por completo a la causa de la cultura y de la ilustración general, pensando, como muchos de sus contemporáneos, que con la instrucción generalizada hasta las últimas capas sociales se conseguiría elevar el tono moral de las costumbres y el espíritu colectivo. Piensa que el mal reside sólo en el Poder, al que le importa mantener la ignorancia, y no alcanza a ver la desproporción entre su ideal y el de alguno de los hombres que gobernaron, y la realidad del medio social, que ponía toda clase de obstáculos y no daba ninguna facilidad a los encargados de mejorar la nación, especialmente las clases inferiores, del triste estado de incultura en que a la sazón se hallaban.

Jovellanos emite, en su Memoria sobre la educación pública, un juicio parecido; pero el eminente asturiano fué el ejemplo vivo de lo que vale el no confiar, para conseguir toda mejora y progreso en la educación, de un modo absoluto en la iniciativa del Gobierno, y confiaba en conseguir una franca mejora de la instrucción en nuestro país del esfuerzo de las sociedades económicas y de todos aquellos hombres que por su cultura y posición social podían influir de un modo directo en la mejora y progreso de su localidad o de su región. «Las fuentes de la prosperidad social son muchas; pero todas

nacen de un mismo origen, y este origen es la instrucción pública»; y más adelante añade: «¿No es la ignorancia el más fecundo origen del vicio, el más cierto principio de la corrupción? ¿No es la instrucción la que enseña al hombre sus deberes y la que le inclina a cumplirlos?»

Se queja Narganes de que, siendo de las naciones que hemos pagado con más liberalidad la enseñanza, ésta se encuentre en tan triste y deplorable estado.

«Volvamos la vista — dice Narganes — a las escuelas por donde hemos pasado; ¡acordémonos de lo que allí vimos!; tracemos el cuadro vergonzoso de nuestra educación, desde las primeras letras hasta los estudios más sublimes; y dime después si hay en la Europa entera nación más atrasada que la nuestra.»

Nos cuenta con negras tintas las tristezas del bárbaro sistema de educación primaria de la época. Pinta al maestro como un mendigo ignorante que espera al niño con la palmeta en la mano derecha y el azote en la izquierda.

En uno de los primeros párrafos de la carta primera, señala su opinión sobre el fin de la educación, cuando dice que ése es el maestro que designa la sociedad para «que forme los hábitos del niño y eche los primeros cimientos del sistema de sus ideas; en una palabra, para que forme su carácter, su moralidad y su razón».

Hay que conocer el valor de estas palabras en un hombre educado en el siglo XVIII, que piensa que el fin de la educación es formar el carácter, en un tiempo en el que predominaba en las escuelas un sistema de mala instrucción, y que a su lado coloca la moralidad, con lo que en tan pocas líneas nos expresa que el que las escribe es un educador con un ideal francamente moderno. Pinta con negros colores la escuela primaria, por la cual, cuando se entra en un pueblo, no hay que preguntar: «se oirán chillidos dolorosos y un ruido infernal que servirán de guía».

Nos cuenta con fina gracia que su maestro rezaba y dormía durante las horas de escuela y sólo interrumpía tan santo y saludable ejercicio para castigar a los que can-

sados de gritar, o excitados por el deseo de jugar, tan propio de su edad, le habían distraído o despertado, pagando esta grave falta con unos cuantos palmetazos, que avisaban al niño de la conveniencia de gritar hasta enronquecer (modo de saber el maestro quién trabajaba y quién no), con lo que dice Narganes, «podía ser maestro de escuela aunque hubiera sido sordo-mudo».

Después de criticar duramente los libros y métodos de enseñanza de la lectura y escritura, que con muy poco de Arimética era lo que irónicamente llama parte científica de la educación primaria, trata de la educación moral, de la que dice que si se examina la conducta de los maestros con los niños, se verá que, lejos de inspirarle los hábitos de las virtudes, los ponen, al contrario, en el camino de todos los vicios.

Este cuadro triste y doloroso que presentaban las escuelas a comienzos del siglo anterior es bien conocido de los que se dedican a estudios de Pedagogía, y no tendré mucho que insistir en él.

La protesta de Narganes contra los castigos corporales aplicados con *instrumentos especiales* es justísima; indignase contra la costumbre de algunos colegios, de que fueran los mismos niños los que golpearan al que cometiese una falta. «¿No son los maestros los que les presentan todos los días los ejemplos de la cólera y de la venganza, castigando sus faltas no como un amigo que quiere corregir un defecto, sino como un hombre ofendido que quiere vengarse de un agravio?»

Aquí es donde Narganes invoca el nombre del buen Pestalozzi, todo amor y cariño para con los niños; es innegable que Narganes, al tratar de este importantísimo problema de la disciplina escolar, lo hace con un sentido moderno, por el cual, cuando el maestro castiga, procurará hacerlo sin cólera, sin espíritu de venganza y denotando por sus palabras que lo que desea es el bien del castigado. Narganes califica de bárbaros a esos maestros que llevaban tan al pie de la letra aquel inhumano aforismo de que *la letra con sangre entra*; piensa con amargura que niños a quien se

les afrenta con castigos humillantes para su dignidad personal serán más tarde «o animales estúpidos o malvados sin vergüenza». Pide que el maestro sea un amigo del niño y no su verdugo y que forme ciudadanos y no esclavos...

Así como en la sociedad la pena se ha ido humanizando y se busca la corrección del delincuente más que su castigo, también creemos que ha llegado la hora de que el castigo corporal se estudie en la Pedagogía como un mal recuerdo histórico. En Narganes, como antes digo, y en unos cuantos párrafos está todo esto, y sólo por este concepto, que dicho hoy en que todos estamos convencidos, carece de mérito, en tiempos de Narganes es algo meritorio y que despierta nuestras simpatías por el autor.

Habla de las sociedades patrióticas, cuyo fin alaba, pero cuyo fracaso atribuye a la incuria del Gobierno y a la falta de celo e ilustración de sus miembros. El error de los que intentaron reformar la instrucción primaria ha sido el querer una transformación radical de lo interno de la instrucción, sin tener para nada en cuenta que, como no pensaban en reformar el alma de la escuela, el maestro, todos los proyectos eran inútiles e ineficaces «El nombre de maestro, dice Narganes, lo era de oprobio, y su miseria pasaba entre nosotros por proverbio.» Fustiga duramente a los que cifran su ideal de educación primaria en que los niños sepan leer, escribir y contar. El Gobierno, según él, fué el culpable del fracaso de las sociedades patrióticas, pues no le ayudó, y éstas demasiado hicieron con fundar escuelas, que, por otra parte, como las anteriores a la fundación de las sociedades, dice que sirven para que el niño salga de la escuela con la cabeza llena de preocupaciones y de resabios, que le impedirán juzgar con tino todos los días de su vida.

Se lamenta de que el deseo de ilustración de la época anterior haya pasado, aunque afirma que los Gobiernos de entonces seguían el general deseo de cultura, arrastrados por el ímpetu de la corriente formada en su mayoría por gente joven.

Narganes, impresionado tristemente por el estado de nuestra patria a comienzos del siglo pasado, juzga con palabras duras, dictadas por su pesimismo, de las épocas más brillantes de nuestra historia.

La enseñanza secundaria y las Universidades.— Sobre la enseñanza secundaria y universitaria, tiene Narganes ideas muy discretas, sin duda por ser las que mejor conoce. Encuentra altamente dañoso para el bienestar de la nación el que en algunos pueblos se sostenga un dómine que enseña latín, y que es causa de que el hijo del labrador y del artesano huyan del oficio de sus padres y quieran ser curas o ir a la Universidad a correr la tuna, aumentando de este modo el número de los desocupados con título. Califica de bárbaro el método que se emplea para la enseñanza del latín, que, por otra parte, sólo considera útil para muy determinadas profesiones y para un número relativamente corto de personas...

Está ganado a la causa de los estudios positivos, y aunque es razonable su crítica contra el método de enseñanza del latín y del griego, piensa de acuerdo con el factor económico, que entonces comienza a dibujarse en las ideas de educación, que los que han de divulgarse son los estudios que los anti clasicistas han llamado útiles. «El buen legislador deberá aumentar cuanto pueda los maestros de ciencias útiles, y disminuir hasta la extinción los estudios inútiles, y, por consiguiente, dañosos». Sin embargo, él reconoce algo del interés que tiene el conocimiento de la lengua latina, cuando la incluye en el número de asignaturas que deben estudiarse en los colegios secundarios, cuyo plan nos expuso en la carta tercera de su libro.

Lo que más le alarma a Narganes es la abundancia de muchachos que comienzan los estudios de latín y que son perdidos para la agricultura e industria. En este punto (como en otros muchos) opina igualmente que Jovellanos; el polígrafo asturiano, en sus Bases para la formación de un plan general de instrucción pública, dice lo que sigue: «La Junta no perderá de vista que no conviene generalizar demasiado

esta enseñanza (se refiere a la del latín) ni las sabias leyes que prohíben establecerla en pueblos cortos, para no ofrecer a los jóvenes de las clases industriosas la tentación de salir de ellas, con tan poco provecho suyo como gran daño del Estado.»

En el fondo de las ideas de Jovellanos y de Narganes, late otro problema diferente a la tan debatida cuestión de los partidarios y de los enemigos de los estudios clásicos: es el problema que en nuestros días se presenta con toda su magnitud en los jóvenes que salen de los Institutos, y que, apartados de la senda de la agricultura, de la industria, de las artes útiles que ellos miran con indiferencia y hasta con desprecio, muchísimos de ellos sin acudir a la Universidad, forman en la extensa y nociva fila de aspirantes a la burocracia.

Pasa Narganes a hablar de la Universidad «o reunión de un gran número de maestros que enseñan gratuitamente la Filosofía, la Teología, el Derecho, la Medicina, algunas lenguas muertas, y, tal vez, un poco de matemáticas».

Habla con dureza extraordinaria de la organización de las Universidades, que considera centros propicios para hacer germinar toda clase de vicios a la juventud, y dirige sus más acres censuras sobre los estudios de filosofía, «si debe darse tal nombre a una lógica propia solamente para formar sofistas».

De la lógica dice que, tal como la enseñan, sólo sirve para apartar la razón de la verdad; de la metafísica, que es sinónima de confusión y oscuridad, y de la moral, que sólo sirve para poner en tela de juicio los principios más santos de nuestras costumbres. Lanza su más enérgico anatema contra los libros que sirven para enseñar tales ciencias, aunque reconoce que en los últimos tiempos se ha mejorado algo el criterio en cuanto a elección de autores se refiere.

Para Narganes, toda la filosofía queda reducida a la ideología o ciencia de entendimiento. Define la filosofía como comprensiva de todos los conocimientos que tienen por objeto nuestra inteligencia; to-

das las ciencias son en este sentido filosofía, pero hay una que nos enseña a investigar la verdad, dándonos para ello medios adecuados, y esta es la lógica; sin embargo, toda ciencia bien enseñada es una buena lógica.

Esta parte de la crítica de Narganes puede reducirse a dos puntos capitales: primero, se estudian con el nombre de filosóficas ciencias que no tienen razón de ser; segundo, aunque hubiera razones que abonaran su estudio, tal como se enseñaban en nuestras Universidades, sólo sirven para inutilizar el entendimiento de los jóvenes que a ellas asisten...

Piensa, como Sócrates, que el saber y la virtud son una misma cosa. El concepto que Narganes tiene de la Ideología es, sin duda, distinto al que Jovellanos nos expone al hablarnos de su plan de educación, cuyas teorías, como digo antes, debía conocer. Para el ilustre asturiano, la Ideología que debía enseñarse tendría como contenido: la naturaleza del alma humana, con sus principales atributos; las facultades y operaciones por cuyo medio las ejercita, desenvuelve y mejora, las impresiones recibidas por los sentidos y las ideas o juicios que de ellas forma, y en una palabra, todo el problema del conocimiento. Narganes afirma que la Ideología es la única ciencia filosófica, y su afirmación no la demuestra ni trata de hacerlo; más adelante nos dirá que todas las ciencias son exactas, por donde sacamos la consecuencia de que la Ideología debe también serlo en su opinión, aunque parece un poco extraño y un mucho inexacto el que afirme que la exactitud de las matemáticas, que le han merecido, dice él, el honroso nombre de *ciencias exactas*, es debido al mejor modo de enseñarlas (1).

(Concluirá.)

(1) Debemos a la amabilidad del autor de este trabajo, que acaba de publicarse, la autorización para reproducirlo en parte.

ESCUELAS PÚBLICAS SOCIALIZADORAS

por Lorenzo Luzuriaga,

Inspector de primera enseñanza.

La organización escolar general de las escuelas norteamericanas se caracteriza principalmente, frente a las escuelas de Europa, por la íntima relación que guardan con la vida social. Aunque sostenidas y administradas en su mayor parte por los diversos Estados, gran número de ellas conservan su autonomía local, y aun en aquéllas la sociedad en torno no deja de influirlas constantemente. De aquí esa gran riqueza de formas y modalidades que se observa en la organización escolar de los Estados Unidos.

Entre ellas sobresalen algunas por haber llevado al máximo este carácter social y autónomo, que les ha dado una fisonomía más acentuada. Tales son, por ejemplo, las escuelas de la ciudad de Gary, famosas en toda América y aun en Europa, y cuyos rasgos más esenciales vamos a exponer. Una variante de ellas son las *platoon schools*, de las que se habla después. Finalmente, las «escuelas permanentes» y «de vacaciones» responden a la misma necesidad social, y por ello son estudiadas en este capítulo.

1. EL SISTEMA DE GARY

Historia.—Gary, como Mannheim, es una ciudad eminentemente industrial, situada al sur del lago Michigan, cerca de Chicago, en el Estado de Indiana. Su principal característica es su rápido desarrollo; ha sido fundada hace unos 30 años, y posee hoy más de 50.000 habitantes. La ciudad ha surgido en torno a una gran empresa industrial, la «Illinois Steel Company». Su población es de lo más heterogénea que pueda imaginarse, estando constituida más de la mitad de ella por extranjeros que apenas conocen siquiera la lengua del país.

La organización escolar de la ciudad empezó en 1906 con un solo maestro y una sola escuela. De aquélla se hizo cargo

desde los primeros años un inspector o director (*superintendent*) de escuelas, mister W. A. Wirth, espíritu original e innovador, que ha dado a las escuelas de Gary su sello peculiar y característico. En la actualidad, el sistema de Gary ha trascendido a muchas ciudades americanas, algunas de las cuales lo han modificado en la forma que después indicamos.

Principios.—Originariamente, el sistema de Gary obedece a una razón económica: obtener el mayor rendimiento posible de los edificios escolares, y, en general, de los recursos destinados a la enseñanza. Ante la dificultad de encontrar edificios ni recursos suficientes para el vertiginoso aumento de la población, el Sr. Wirth tuvo que buscar soluciones que no eran las ordinarias. Una de las que más se emplean en los Estados Unidos, en casos semejantes, consiste en dividir en dos grupos a los alumnos, haciendo asistir a uno por la mañana y a otro por la tarde, con lo que una escuela y un maestro sirven para doble número de alumnos. Pero esto tiene el grave inconveniente de reducir el número de horas de educación a cada niño, y en cambio, el de aumentar excesivamente el trabajo del maestro.

El Sr. Wirth pensó, sin duda, que ésta era una solución poco satisfactoria, y en tonces, en vez de disminuir las horas de escuela, las aumentó, y, sin embargo, redujo el coste del sostenimiento de la enseñanza. La solución encontrada por él consistió simplemente en organizar en el mismo edificio escolar dos escuelas, que funcionan simultáneamente, aunque con horarios diferentes.

Los edificios escolares se hallan cerrados de ordinario muchas horas al día, pues apenas se utilizan durante seis, y muchos días al año, por las vacaciones y días de fiesta, sin que durante ellos se obtenga provecho alguno para nadie, a pesar de lo que cuesta su construcción y sostenimiento. Por otra parte, en las horas que los niños están fuera de su casa y de la clase, permanecen, por lo general, en la calle, expuestos a todos sus peligros morales y físicos. Nada más sencillo, pues, para so-

lucionar esos dos problemas—escuelas cerradas y niños abandonados—, que tener abiertas las escuelas durante todo el día y todos los días del año. Y esto es lo que hizo el Sr. Wirth.

Ahora bien—dicen J. y G. Dewey (1)—; los niños no pueden permanecer sentados todo el día en sus pupitres, como lo hacen durante cinco horas en la mayoría de las escuelas; por consiguiente, se les debía proporcionar ocasión para hacer otras cosas, si habían de estar bien y ocupados durante ocho horas al día. Los edificios de Gary obtuvieron esta economía necesaria utilizando un local para doble número de alumnos del que se supone son capaces de albergar los edificios ordinarios. Así, hay dos escuelas en cada local: una que funciona de ocho a tres, y otra de nueve a cuatro, ocupando cada una las salas de clase durante horas alternas; la mitad del día restante se emplea en las diversas ocupaciones que caracterizan a las escuelas de Gary. De este modo se ahorra dinero bastante para equipar talleres y pagar maestros auxiliares de las materias que complementan el programa ordinario y para pagar las sesiones escolares extraordinarias. A este sistema se ha llamado también de las «escuelas dobles».

Dicha economía puede verse más gráficamente aún con estos cálculos que hace el Sr. Putman (2). La escuela ordinaria de los Estados Unidos tiene en las ciudades 24 clases y 960 alumnos, y 24 maestros ordinarios, más los especiales: uno de ejercicios físicos, otro de trabajos manuales, otro de economía doméstica, y, en muchos casos, dos más para música y dibujo, o sea un total de 29 maestros para 960 alumnos. Con el sistema de Gary, las 24 clases sólo necesitarían 12 maestros ordinarios. Sería posible añadir a éstos: dos especiales para ejercicios físicos, dos para economía doméstica, dos de talleres (modelado, imprenta, hierro, madera, etc.), uno para música, uno para dibujo y dos para la sala de

(1) J. y G. Dewey: *Las escuelas de mañana*. Trad. de L. Luzuriaga, Maarid, Hernando, 1918.

(2) Putman: *The Gary Schools* (*Educational Review*. Abril, 1918).

reuniones, o sea 24 maestros para 960 alumnos. Esto supone un ahorro de cinco maestros, y en cambio, la escuela tiene más variedad de materias y trabajos que la escuela ordinaria con 24 maestros. Esta escuela requiere 24 clases, con gimnasio, sala de reuniones y clases de trabajos manuales y economía doméstica, o sea unas 36 salas o clases. El sistema de Gary sólo exigiría 12 salas ordinarias de clase y 12 salas para otras actividades escolares; en total, 24. En suma: el sistema de Gary supondría un ahorro de 17 por 100 en los maestros, y 33 por 100 en el coste de los edificios escolares, con una educación más rica y variada.

Pero, aparte de esta razón económica y social, el sistema de Gary se basa en dos principios pedagógicos, según hace constar Mr. Putman. El primero es que el niño no debe dedicar más de tres horas al día al estudio o trabajo intelectual, a materias como la lectura, lengua, historia, geografía, literatura y matemáticas. Y el segundo es que las clases dedicadas al estudio de estas materias formales deben ser cortas, con intervalos dedicados a recreos, juegos, música, dibujo y a diversas formas de actividad manual. Dedicando tres horas al día al estudio o trabajo intelectual, es fácil conseguir que un maestro enseñe las materias formales antes señaladas a dos grupos consecutivos de 40 alumnos durante seis horas al día, o que, y esto es más razonable, se introduzca la especialización de maestros por materias, y que éstos enseñen durante cuatro o cinco horas al día. El resto del tiempo lo dedican los alumnos a las demás materias o trabajos menos intelectuales, también antes indicados. Y de esta suerte se alternan los trabajos más intensos con los menos.

Organización.— Como hemos dicho, en cada edificio hay dos escuelas, las cuales, a su vez, se dividen en dos grupos, A y B, de nueve clases cada uno. A su vez, las actividades escolares se dividen en cuatro grupos: 1.º, teórico o literario; 2.º, ciencias, trabajos manuales, dibujo, música; 3.º, *auditorium* o conferencias generales, y 4.º, educación física o «aplicación».

Por la división de cada escuela en grupos de alumnos — dice Dewey —, las clases son más pequeñas que en la mayoría de las escuelas públicas. Para las dos primeras horas de la mañana — de ocho y cuarto a diez y cuarto —, una escuela utiliza la sala de clases, las salas de estudio, los talleres y los laboratorios, permaneciendo un grupo en una sala y en los talleres durante la segunda, y comenzando el segundo por el trabajo de taller. La otra escuela la utiliza el campo de juego durante la primera hora, y la asistencia no es obligatoria; en la segunda hora, un grupo va a la sala de conferencias, y el otro permanece en el campo de juego para la gimnasia sistemática o tiene un período de «aplicación». Después, a las diez y cuarto, la primera escuela va a la sala de conferencias y al campo de juego, y la segunda toma posesión de la sala de clases y del taller durante dos horas. Los grados primero al quinto tienen dos horas diarias de clase regular para la instrucción formal en lengua, historia, literatura y matemáticas. Los grados sexto a doce tienen tres horas diarias para esta instrucción formal. La hora adicional se toma del tiempo del juego y de aplicación. Los grados primero al quinto tienen una hora de trabajo de laboratorio en ciencias físicas naturales, o trabajo de taller para la formación industrial, 30 minutos para música o literatura y 30 minutos para educación física. Los grados seis a doce tienen dos horas enteras para trabajos de taller, de preparación industrial, trabajo de laboratorio en ciencias o música y dibujo.

Con este sistema de clases y escuelas alternas se atiende a doble número de niños, en clases más pequeñas y por maestros que son especialistas en sus materias, del que se enseña ordinariamente en un edificio. A más de los maestros para industrias, hay maestros para francés, alemán, historia, matemáticas, literatura, arte, estudio de la naturaleza y ciencias físicas naturales. Esta ventaja se paga con el ahorro en edificios, que se hace por el sistema de las dos escuelas. Cada sala de clases es utilizada, al menos, por cuatro grados diferen-

tes; así, cada niño no tiene un pupitre propio donde colocar sus cosas; pero posee un cajón para sus libros, y cambia de clase al fin de cada hora. Ningún maestro es responsable de un grupo de alumnos, sino de su propia obra, y, del mismo modo, los alumnos son responsables de sí mismos.

En Gary no hay «escuelas de segunda enseñanza». Un alumno asiste a la escuela en el mismo edificio desde el día en que entra en el *kindergarten* hasta que está preparado para la Universidad o hasta que va a un oficio o a la fábrica. No hay reválidas con actos públicos y diplomas al fin del octavo grado, en que suelen terminar las escuelas primarias de los Estados Unidos. Cuando un alumno comienza el noveno grado, su programa se aparta del plan de los años anteriores; pero no se hace nada que haga pensar al niño que ha llegado al punto que necesita, y que desde ese momento no hará más que adquirir adornos y artículos de lujo. Los maestros no cambian. Los mismos maestros de historia, lengua y literatura dirigen todas las clases. Así se llega a retener a los alumnos en la escuela el mayor número posible de años.

El programa escolar de las escuelas ordinarias no se adapta al alumno, y no hay manera de hacer que se acomode a él sin trastornar la organización completa de la escuela. En Gary se ha dispuesto la organización para que se adapte a cada niño en particular. El niño y la escuela avanzan conjuntamente. Por el sistema de las dos escuelas, un alumno puede detenerse más o menos tiempo en una materia, o puede abandonarla por completo. El niño que es físicamente débil gasta la mayor parte de su tiempo en el campo de juego, mientras que el niño que está flojo en aritmética o en geografía puede aprovechar estas lecciones en ambas escuelas o aun en grados inferiores. Un alumno que está más fuerte en una materia que en el resto del programa, puede estudiar ésta en un grado superior.

El programa se reorganiza cada dos meses, y el alumno puede cambiar todo su programa en una de estas veces, en lugar de tener que luchar durante medio año con

un trabajo que es demasiado duro o demasiado fácil, o no acomodado debidamente. Por conveniencias administrativas, las escuelas mantienen aún la clasificación por grados; pero los alumnos no están clasificados conforme al número del grado, sino como trabajadores «rápidos», «medios» y «lentos». Los alumnos rápidos acaban los 12 años de escuela alrededor de los 16 de edad; los medios, a los 18, y los lentos, a los 20. Esta clasificación no determina la calidad de la obra hecha. El alumno lento puede ser un escolar más completo que el rápido. La clasificación se emplea, no para establecer diferencias entre las capacidades de los alumnos, sino para obtener provecho del crecimiento natural del niño, permitiendo que su trabajo marche al mismo paso que él.

En cuanto al éxito del sistema, puede dar una idea el hecho de que el 57 por 100 de todos los niños de las escuelas de Gary, que tienen 13 años, están en el séptimo grado o más arriba. Ello significa que la mayoría de los niños avanzan en la misma proporción que los alumnos de la Universidad. Además, hay otro hecho significativo: un tercio de los alumnos que han pasado por las escuelas de Gary durante los años que existen se hallan ahora en una Universidad oficial, en una escuela de ingenieros o en una de comercio. Si recordamos que la población de Gary está compuesta principalmente por trabajadores de las fábricas de acero, y que el 60 por 100 de ellos son extranjeros, se comprobará el éxito que ha obtenido Mr. Wirth con su sistema de organización escolar.

Mr. John Adams, el profesor jubilado de la Universidad de Londres, hablando de las escuelas de Gary (1), dice lo siguiente: El sistema de Mr. Wirth ha sido, a veces, llamado de duplicación, y sus escuelas, «escuelas duplicadas». Estos términos pueden, sin embargo, llevar a error. La frase corriente de «un lugar para cada niño y cada niño en su lugar» ha sido modificada por Mr. Wirth, quien cree que no hay ne-

(1) *Modern Developments in education practice*. London, 1922.

cesidad en la escuela de un lugar separado para cada niño, como tampoco existe un banco en los jardines públicos para cada ciudadano en particular. Cuando los alumnos están jugando, o haciendo ejercicios físicos, o en el taller, o en la biblioteca, sus clases quedan vacías, y aquél se propuso utilizarlas. Su plan es muy sencillo: proporcionar plazas para sólo la mitad del número de niños que asisten a la escuela, pues calculó que cada alumno sólo pasaría en las clases la mitad del tiempo escolar. Y así lo hizo, construyendo escuelas con capacidad en las clases para la mitad de los niños matriculados, pero con salas y anejos especiales. Los campos de juego son mayores que de ordinario; hay piscina de natación, talleres, bibliotecas, salas de recreo, de arte, etc.

Según H. S. Curtis, «las escuelas funcionan 12 meses al año y siete días por semana». Y esto es posible, advierte mister John Adams, sin fatigar a los maestros, por el sistema norteamericano llamado departamental, o especialista, según los ingleses. Los alumnos pasan con él de una clase a otra, según la materia que han de estudiar en un tiempo determinado. Con otras palabras: los niños más pequeños han de realizar su labor exactamente sobre el mismo plan que en las Universidades los estudiantes. Los cursos son determinados en consulta con maestros responsables, aunque se deja al niño la realización del programa convenido. Estas escuelas son llamadas escuelas de «trabajo-juego-estudio»; es decir, que cuidan de todas las actividades que se denominan ordinariamente trabajo, de las que se emplean en el recreo y de las que se dedican a fines intelectuales de todo género. La escuela comprende así la vida del alumno y ocupa el lugar de la casa.

Según el pedagogo portugués Faria de Vasconcellos (1), las principales características del sistema de Gary son:

a) Mejor utilización de los locales escolares y de los recursos financieros puestos a disposición de las escuelas.

b) Flexibilidad de la organización escolar, comprendiendo: diversificación e individualización de la enseñanza, de los programas y de los horarios; atribución del mismo valor educativo fundamental a los ejercicios considerados como secundarios, tales como los trabajos manuales, la educación física, etc.; especialización de los profesores; desaparición de la distinción entre la escuela primaria y la secundaria.

c) Socialización de todo el trabajo escolar, dándole un carácter productivo, económico, industrial.

d) Preparación profesional, unida con la cultura general, y realizada en verdaderas oficinas de producción, haciendo una orientación profesional de la experiencia escolar.

e) Educación moral y sistema de disciplina fundados sobre la iniciativa y la responsabilidad de los alumnos, sobre la organización de la escuela como una verdadera comunidad y sobre su contacto inmediato y directo con el medio social.

Aspecto social. — Hemos denominado «socializadoras» a estas escuelas por la íntima conexión que guardan con el medio social del que han surgido y en el que viven. Esta relación es doble: de un lado, se halla en el tipo de educación dada a los niños; de otro, en el contacto que guardan con las familias y la vida local.

En cuanto a los alumnos, las escuelas de Gary hacen lo más posible en disciplina, vida social y en programas — dice Dewey —, para emplear en los mejores fines educativos las fuentes de ingresos, la organización y la influencia del ambiente. La escuela es una pequeña comunidad en disciplina y es también democrática. El trabajo está tan bien organizado, que los niños desean ir a la escuela; no es preciso obligarles a ello. En la escuela se sienten como en su casa, y toman el mismo interés y responsabilidad por el trabajo que en sus propias casas. Cada niño sabe lo que hacen los restantes niños y clases. La sala de conferencias y el sistema de clases alternas y la reparación y confección del mobiliario escolar por los estudiantes son influyentes factores en la creación del es-

(1) Faria de Vasconcellos: *A unido do Professorado primario*. (Revista Escolar, abril, 1924.)

píritu que reina entre los escolares. En cada escuela hay un consejo de estudiantes elegido por éstos para cuidar de los intereses de la corporación y del orden en el edificio. Se sostienen campañas higiénicas dirigidas por los médicos de la escuela, en colaboración, mediante la imprenta escolar, con las clases y las conferencias del *auditorium*. También intervienen en la vida sanitaria del pueblo, haciendo, por ejemplo, campañas en favor de la expendición de la leche en buenas condiciones o en contra de las moscas; ayudando a la Junta de Sanidad de la población, etc.

En la enseñanza se aprovechan todas las ventajas de los instintos sociales de los niños. En lugar de aislar cada grupo y separar radicalmente los niños pequeños de los mayores, son éstos dirigidos juntos lo más posible. Los grados de los más pequeños utilizan los laboratorios y talleres, lo cual sería una extravagancia injustificada si los alumnos de la escuela secundaria no estuvieran en el mismo edificio y no los utilizaran también para la enseñanza técnica. Estos mismos alumnos mayores auxilian en sus trabajos a los más pequeños. Aquéllos adquieren así el espíritu de responsabilidad y cooperación, y éstos, una cantidad asombrosa de conocimientos, ayudando, observando y preguntando a los mayores.

Las escuelas de Gary no dan la instrucción cívica por medio de libros de texto. Los alumnos adquieren esta instrucción ayudando a cuidar de su propio edificio escolar, confeccionando las normas de su propia conducta en las salas de clase y en el campo de juego, asistiendo a la biblioteca pública y escuchando los relatos de lo que Gary hace, tal como lo cuenta la gente que trabaja. Aprenden mediante una campaña política figurada con partidos, votaciones previas, colegios electorales y escrutinios para la elección de su propia Junta de estudiantes. Los alumnos que han reparado el mobiliario y los paseos de cemento con sus propias manos, y que saben lo que cuesta esto, se hallan poco dispuestos a destruir los paseos y los muebles. Las campañas sanitarias, el trabajo de aplicación

que les facilitan las instituciones sociales de la ciudad, las sesiones en el *auditorium*, en las que aprenden más cosas sobre la ciudad, todo esto constituye lecciones de instrucción cívica que interesan por sí mismas. Los niños ven las cosas por sus propios ojos y aprenden ciudadanía siendo buenos ciudadanos.

Al ingresar en la escuela, cada alumno da en la oficina escolar, a más de la indicación corriente de su nombre, edad y domicilio, algunas noticias sobre su familia, clase social, recursos y carácter de la casa en que vive. Cada maestro de sección se encarga de cierto número de manzanas de casas en el distrito escolar, y en colaboración con los niños, hace el plano de esta demarcación con el de las casas. El maestro tiene un distrito lo bastante pequeño para conocerlo bien, y siempre que es posible, se pone en relación con todas las familias de los niños que viven en él. Si existen malas condiciones de vida, que se deben a pobreza o ignorancia, el maestro busca el modo de remediarlas y procura enseñárselo a las familias, llamando a los padres a la escuela, utilizando la opinión pública, los niños, la sala de conferencias, etcétera, cuando es necesario.

En cuanto a la relación con la vida local y social, a más de lo que se ha dicho, se practica más concretamente por medio de cursos nocturnos, clases dominicales, cursos de vacaciones, etc., para los adultos, con conferencias públicas sobre asuntos de interés para la colectividad, dadas, no sólo por los maestros, sino también por personas extrañas a la escuela; organizando las escuelas como centros de recreo nocturno para los adultos que utilizan la biblioteca, el gimnasio y las salas para lecturas y juegos recreativos; relacionando la enseñanza con la vida social económica o industrial de la localidad, y actuando sobre ésta por los medios antes indicados.

De esta manera, la población se interesa por la escuela, ve compensados los sacrificios económicos realizados para el sostenimiento de ella, y se muestra propicio a aumentarlos cuando ello sea necesario.

La escuela, en suma, es un verdadero centro de educación social.

2. LAS «PLATOON SCHOOLS»

Una variante del sistema de Gary ofrecen las llamadas *platoon schools* (escuelas de pelotón), iniciadas en Droit; sobre ellas no tenemos apenas bibliografía. Sólo conocemos, en parte, el informe de la Junta de educación de Chicago, publicado en el *Elementary School Journal* (Chicago, diciembre 1925), motivado por un proyecto introduciendo en dicha ciudad este sistema, que encontró gran oposición en la opinión pública.

A título de información reproducimos aquí los principales pasajes de la memoria.

Chicago—dice ésta—ha dado el primer paso para llevar a cabo una reorganización del sistema de escuelas públicas, acomodado a las necesidades modernas. El Comité de edificios y terrenos de la Junta de educación ha tomado la iniciativa para construir una *platoon school*, del tipo Detroit, que será la primera de su género en Chicago. El nuevo edificio, que tendrá doce salas, será del tipo que Detroit ha creado después de varios años de experiencias, como especialmente adaptado al sistema del pelotón en la organización escolar.

En este tipo de escuelas, las salas «especiales», arte, ciencias, música, literatura, trabajo manual, *auditorium*, gimnasio y demás, se hallan en el primer piso. Las «salas hogares» (*home rooms*), en las que se enseñan la lectura, escritura y cálculo, y en las que los alumnos emplean la mitad de su tiempo escolar con un maestro, guardando un contacto personal con él, se hallan en el segundo piso, e igualmente las salas de juego. En el tercer piso están las salas de clase, comedor, cocina, etc. La escuela está dispuesta de modo que los alumnos no sufran confusiones al pasar de sala a sala.

En el tipo *platoon* se utiliza todo el tiempo la capacidad en asientos y mesas de la escuela. Ni unos ni otros quedan vacíos cuando los alumnos están en la sala de conferencias o dando clase de trabajo ma-

nual, arte, etc. Cuando una clase sale, otra entra. El sistema aumenta, aproximadamente, un tercio de la capacidad de la escuela ordinaria, sin reducir la jornada escolar del alumno, y enriquece el programa de estudios.

Algunos educadores que han manifestado recelos a la rápida «profesionalización» de las escuelas públicas dicen que la introducción del *platoon system* contendrá las irrupciones hechas en algunas escuelas en el tiempo asignado a los antiguos elementos. La moda actual son los cursos profesionales, que están inundando las escuelas secundarias y aumentando la carga hasta el tope.

Los directores dicen que los muchachos aprenden con más gusto que todo los motores de automóviles y las estaciones radiotelefónicas, y las muchachas, taquigrafía, confección de sombreros y de trajes, y entre los educadores aumenta el temor de que las antiguas materias básicas sean cada vez menos estudiadas, y piden auxilio.

En las escuelas elementales, las nuevas materias han sido, en general, introducidas sin aumentar la jornada escolar. Y cuando la falta de plazas hace necesario establecer la jornada escolar de medio día, las materias básicas son las que más sufren.

Un sistema *platoon*, en el cual cada actividad tiene asignado su lugar, de suerte que no pueda usurpar el tiempo señalado para las demás, restablecería la balanza. Aquél conserva todas las ventajas de las «nuevas materias», y deja intactas las «materias esenciales», a la vez que conserva el «contacto personal» entre maestro y alumno, que se ha roto en muchas escuelas durante los últimos años.

La idea básica de un *platoon system* ha sido muy recomendada por los expertos pedagógicos. A un observador profano quizá pueda parecerle que en Detroit, el gran centro industrial de automóviles, se da más importancia a los cursos profesionales de lo que se debería dar en Chicago; pero con este sistema, los programas son flexibles y se pueden acomodar muy bien a las condiciones locales.

En el *platoon system* no es absolutamente necesaria la jornada de seis horas, aunque ésta aumenta la eficacia educativa. Los educadores dicen que hay mucha diferencia entre el plan de Detroit y el sistema de Gary. Los hombres de escuela de Nueva York y de Detroit sostienen que mientras el sistema Gary puede organizarse muy bien en las poblaciones no muy grandes, no es adecuado para los centros metropolitanos. Nueva York trató de establecer el plan Gary durante la gerencia de Mitche, pero fué un fracaso.

El sistema *platoon* puede establecerse en seguida en casi todas las escuelas ordinarias de Chicago, si no están muy recargadas. Poniendo, por ejemplo, un edificio con 18 salas de clase, y las ordinarias para trabajos manuales, *auditorium*, campos de juegos, gimnasio y biblioteca, en la actual organización, la escuela tendría 18 clases o secciones.

Con el sistema *platoon* se podrían establecer 24 clases en lugar de 18. Doce salas se dedicarían a clases hogares (*home rooms*), donde se enseñarían la lectura, la escritura y el cálculo. Seis de las 18 salas ordinarias se convertirían en salas especiales para literatura, estudio de la naturaleza, ciencia, etc.; las otras salas accesorias subsistirán como hoy, excepto que serían asignadas de un modo regular a una clase.

Así, en las 12 clases-hogares se acomodaría la mitad de la escuela, mientras que la otra mitad se hallaría en las demás salas. Y al fin de cada cuarta parte de la jornada escolar, las dos mitades cambiarían de sitio: un «pelotón» marchando de las salas hogares a las salas especiales, y el otro pelotón, en sentido inverso. Esto aumentaría la capacidad de plazas en un tercio, sin acortar la jornada escolar. Ninguna de las salas queda vacía.

En Detroit, la jornada escolar se ha alargado así a seis horas—tres por la mañana y tres por la tarde—. Los alumnos se dividen en dos grupos o pelotones. Mientras uno de ellos se halla en las salas hogares aprendiendo a leer, escribir, aritmética y lenguaje, el otro se halla en las salas especiales. Cada alumno emplea noventa minu-

tos por la mañana bajo el control del maestro de la sala hogar, y noventa en las salas especiales. Por la tarde ocurre lo mismo. Así, el alumno está con un maestro la mitad de la jornada escolar.

Para evitar la fatiga excesiva, ningún maestro tiene que enseñar más de cinco horas al día, teniendo dos períodos de descanso. Para sustituirle hay maestros auxiliares que van de una sala a otra. El maestro de la sala hogar no sólo tiene bajo su influjo al alumno durante medio día, manteniendo así «un influjo familiar», sino que tiene también facilidades para ser especialista en las materias formales, como música, arte, etc.; las demás clases de este género son dadas por maestros especiales.

En Detroit se hizo un examen por los maestros, en el que se emplearon más de un millón de pruebas con los alumnos. Estos estudios, que duraron cuatro años, muestran que las escuelas *platoon* están por encima de la media de la ciudad, y sólo llevaban cuatro años de funcionamiento.

5. ESCUELAS PERMANENTES Y ESCUELAS DE VACACIONES

Otra de las reformas interesantes llevadas a cabo en la organización escolar de los Estados Unidos para intensificar la acción de la escuela es la llamada escuela de todo el año (*the all year school*) o escuela permanente. En esencia, consiste esta organización, como lo dice su nombre, en mantener abierta todo el año la escuela, suprimiendo, por tanto, las vacaciones.

Hablando de estas escuelas, dice el *Report* del Comisario de educación de los Estados Unidos: Las clases de vacaciones de cuatro a seis semanas, en las escuelas elementales, y aun en las superiores, han llegado a ser tan numerosas como para hacer impracticable una enumeración de las ciudades en donde existen. En la mayoría de los casos, estas clases están destinadas al repaso, de suerte que los alumnos que han fracasado en la promoción o paso de una clase puedan volver a alcanzar el grado perdido; pero en muchos

casos, las clases están destinadas a permitir a los alumnos ganar un curso.

En Newark (N. Y.) una de las escuelas permanentes está compuesta casi enteramente de alumnos italianos, y la otra, de niños judíos. La Memoria redactada sobre estas escuelas hace y contesta estas preguntas: 1.^a, ¿perjudica a la salud de los niños la continuación de la escuela? 2.^a, ¿puede ser ésta organizada con buen éxito? 3.^a, ¿está justificado el gasto de sostener ésta dos meses más? Los directores de ambas escuelas informan que la salud de los niños ha sido excepcionalmente buena. Las dificultades sufridas en la organización de aquéllas han sido fácilmente vencidas. Y son económicas por las razones siguientes:

Edificio: Debido al más rápido progreso de los alumnos, un edificio de una extensión dada dará cabida a un mayor número de alumnos en un número dado de años.

Instrucción: En tanto que el curso elemental se completa en seis años, en lugar de ocho, hay un ahorro en el coste de la instrucción. Este ahorro representa la diferencia de coste entre sostener las escuelas en seis veranos durante ocho semanas cada uno, comparada con dos cursos completos de 40 semanas cada uno.

Sostenimiento: Así como el coste inicial de los terrenos y edificios es disminuído, por ser necesarias menos escuelas, para satisfacer las necesidades de la ciudad, todos los elementos de coste que supone el sostenimiento de los edificios escolares disminuirían correspondientemente. En suma: la más eficiente utilización del edificio y mecanismo escolar del modo propuesto disminuirá grandemente los gastos, y al mismo tiempo, aumentará sustancialmente el rendimiento:

En otro lugar del *Report*, W. S. Deffenbough informa. Hay dos tipos de escuelas permanentes: una pretende educar mediante el juego, y retirar a los niños de la calle; el otro tata de ayudar a los niños que han perdido su tiempo, o que son capaces de ganar un grado.

La *State Normal School*, de Minot, North Dakota, E. U., tiene organizado

con mucho éxito desde hace 10 años para la escuela práctica el sistema de la escuela permanente. En aquélla—según informa W. F. Clarke—, el plan de estudios comprende ocho años de nueve meses cada uno. En cada año, el curso se divide en tres partes, denominadas C, B y A, estando cada parte tres meses más adelantada que la precedente. Los pases o promociones de una clase a otra se verifican, consiguientemente, cada trimestre. Los alumnos pueden pasar a otra clase lo mismo en el verano que en otra época.

Actualmente, el trimestre de verano no es enteramente igual a los otros. La jornada escolar está limitada a las horas de la mañana, comenzando a las ocho y media y terminando a mediodía. No se enseña dibujo, trabajos manuales, música ni química; se intensifican sólo las materias más importantes del programa. A la escuela de verano acuden muchos alumnos que han quedado retrasados en el curso; pero en la actualidad asiste a ella el 70 por 100 de todos los alumnos. Es decir, que la mayoría de éstos asisten a la escuela durante 12 meses del año.

Los motivos que inducen a los niños a asistir a la escuela de verano son muy diferentes y significativos. El más frecuente es la posibilidad de adelantar en su labor escolar. Algunos desean volver a ganar el puesto que perdieron al no pasar de clase, o esperan dominar materias difíciles para ellos. Otros quieren aprovechar la ocasión para acabar antes la escuela elemental e ingresar en la superior o en la normal. Otros, porque les gusta ir a la escuela.

Las ventajas de la *summer session* son, según el mismo Sr. Clarke, muchas. No hay problemas de calefacción ni ventilación, pues la escuela es realmente una institución al aire libre en este tiempo. Hay entonces más facilidades para jugar al aire libre que en el invierno. Los hábitos regulares y la vida vigilada de la escuela contrarrestan toda posible mala consecuencia de la asistencia escolar continuada. Los alumnos se mantienen en buenas condiciones físicas. No han existido epidemias durante los cursos de verano celebrados.

Las asociaciones de los niños son mejores en la escuela que cuando vagan libremente por las calles. Continúan sus trabajos. No hay necesidad de los repasos y reajustes, que son necesarios cuando los niños vuelven a la escuela en setiembre. El plan es también económico, por las razones que antes se han dicho.

Finalmente, en una Memoria publicada por el doctor David B. Carson, director de las escuelas de Newark, N. Y. (y reproducida en extracto en el *Elementary School Journal*, febrero 1924), para determinar definitivamente el valor de las escuelas de todo el año como una institución permanente de la educación primaria y secundaria y sobre la base de la labor realizada en Newark en los 12 años que llevan funcionando aquéllos en esta ciudad, dice: teóricamente, los alumnos que asisten a las *all year schools* completan sus estudios dos años antes que los que asisten a escuelas interrumpidas por 10 semanas de vacaciones en el verano. En Newark, sin embargo, este adelanto es sólo de un año, debido a la enorme población extranjera en ella existente.

En la actualidad existen 12 escuelas de este tipo, en las que están colocados 381 maestros de primera enseñanza y 87 de segunda. Sólo el 30 por 100 de los alumnos asistentes a todas las escuelas de la ciudad dejan de asistir a aquéllas. Según el Dr. Carson, el propósito al crear las escuelas permanentes en 1912 fué más bien educativo que económico. Los fines eran ahorrar tiempo al completar el programa elemental, reducir la pérdida de tiempo y de energía, ocasionada por la larga interrupción del año escolar en julio y agosto, y demostrar que los niños no son perjudicados con el estudio realizado en buenas condiciones durante el verano. Un estudio de los progresos de 271 alumnos reveló que 25 no ganaron nada, 67 ganaron cuatro meses; 59, ocho; 67, un año, y 53, 16 meses. En una escuela, el 56 por 100 de los alumnos hicieron la máxima ganancia de dos años en ocho. Las familias creen que los niños están mejor en la escuela que en la casa y en la calle. Y termina diciendo: la

escuela permanente, acertadamente dirigida, con una población deseosa de encontrar facilidades para la educación, llega más al punto de completar una educación primaria democrática para todos los alumnos que cualquier otro plan propuesto en las escuelas norteamericanas.

4. ESCUELAS RECREOS DE LA ARGENTINA.

Una modalidad de las escuelas de vacaciones son las escuelas recreos de la Argentina, creadas en Buenos Aires por iniciativa del Consejo Nacional de Educación, y especialmente de su presidente, Sr. E. H. Celsia: En el proyecto que conocemos (1), éste funda la necesidad de tales escuelas en que, coincidiendo las vacaciones escolares con el período canicular, los niños pertenecientes a familias de escasos recursos económicos, cuyas casas no gozan de clase alguna de comodidades, se pasan el día correteando por las calles de la ciudad, sin vigilancia alguna y expuestos a mil peligros, incluso de orden moral. La misión educadora de la escuela no tiene por qué suspenderse durante el período de vacaciones, y, por otro lado, mientras los niños no tienen donde cobijarse convenientemente durante el día, los locales amplios e higiénicos de las escuelas se hallan deshabitados y cerrados. El aprovechamiento de esos edificios para refugio de estos niños, estableciendo, no cursos suplementarios de instrucción a las escuelas comunes, sino escuelas-recreos, donde se siguiera la acción educadora de la escuela en el aspecto físico y en el moral, solucionaría el problema del abandono de los niños durante el verano, tonificando el cuerpo y evitándoles el contacto de la miseria, del vicio y otros funestos influjos sociales.

A este efecto, propone: la institución de escuelas recreos que funcionen desde el 15 de diciembre hasta el 15 de febrero (época de la canícula en Buenos Aires); que concurren a ellas los alumnos de las escuelas públicas comprendidos en los fun-

(1) *Revista de Pedagogía*, Madrid, abril, 1924.

damentos de esta institución; que se establezcan dos turnos, con una inscripción máxima de 150 niños cada uno y mínima de 50. Las escuelas-recreos deberá dirigirlas un maestro que preste servicio en las escuelas públicas, de reconocida capacidad; cada turno será atendido por maestros diplomados que no presten servicios en escuelas públicas, prefiriéndose a los procedentes del Instituto de Educación Física. Se crean 52 escuelas recreos, debiendo asistir las niñas al turno de la mañana, y los niños, al de la tarde; funcionarán dos horas y media cada turno. Durante el funcionamiento se distribuirá el trabajo docente en las siguientes ocupaciones: a) educación física; b) cantos escolares; c) lecciones de lectura a cargo de los maestros; d) secciones de cinematógrafo; e) excursiones a plazas y parques; f) teatro infantil.

La educación física comprenderá: a) juegos educativos; b) rondas escolares; c) clases metodizadas; d) juegos libres (a iniciativa de los niños); e) ejercicios respiratorios. La Comisión general de Arquitectura queda facultada para instalar baños y toldos en los patios de recreo.

El dictamen de la Comisión didáctica es favorable a este proyecto, aunque con modificaciones de poca monta, a saber: que las escuelas se establezcan preferentemente para los niños del centro de la urbe, que son los más necesitados de aire y de sol; que el personal directivo se reclute voluntariamente y remunerándolo; que al resto del personal también debe remunerársele, y que, como no sólo se limitan las escuelas a la educación física, sino que se trata de la educación en su mayor amplitud, deben recaer y tenerse en cuenta para los nombramientos a los maestros normales; que el número de establecimientos debe irse ampliando a medida que las exigencias lo vayan requiriendo; que el régimen propuesto de turnos debe ser por escuela y sexo, ya que los baños y otros aspectos dificultarían si se establecieran por turnos de mañana y tarde en una misma escuela; que sería conveniente fijar un plan detallado de enseñan-

zas antes de comenzar a funcionar las escuelas, y, por último, que antes de comen- zarse las obras de instalación de baños y toldos, debería presentarse un presupuesto del costo de estas obras.

ENCICLOPEDIA

LA CONSTITUCIÓN ALEMANA

por el prof. D. Adolfo Posada,

Catedrático de la Universidad de Madrid (1).

(Conclusión.)

19. *El Reich. Das Deutsche Reich* — dice el artículo 1.º — *ist eine Republik*. El Reich alemán es una República. El poder político (*Staatsgewalt*) — añade — emana del pueblo.

En la traducción francesa de M. Dubois, *Reich* se interpreta por *Empire*. «Han declarado — dice M. Larnaude — su *Empire*, su *Reich*, una República. Extraño acoplamiento de palabras que son entre sí antitéticas y que provocan un cierto mal efecto en el observador desconfiado.»

En efecto, un *Imperio-República* entraña una contradicción, toda vez que no podemos menos de asociar la idea de un Imperio, como forma política de un Estado, a la de un *Soberano* con *soberanía personal*: Emperador, César, Kaiser, y la República, como Jellinek dice, es todo Gobierno que no es Monarquía (*Teoría general del Estado*). A nuestro juicio, *Reich*, en la nueva Constitución, no significa *Imperio* rigurosamente; estrictamente, es una palabra que expresa tanto como *Nación alemana*, y que no debe ser traducida; en rigor, no puede tomarse *Reich-Imperio-sin emperador* con el valor o en el sentido monárquico. Su empleo en la nueva Constitución entraña, sin duda, una anomalía. Pero, como indica Mr. Freund, los autores de la Constitución se hallaban en la alternativa de conservar *Reich* para designar la nueva formación política, el nuevo

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

Estado alemán, que recoge y une los Estados, ahora denominados *Länder* (*paises*, ¿regiones?), o inventar una denominación (ya que no hablar pura y simplemente de *República alemana*). «En el Canadá, la unión se denomina *Dominion*; en Austria, *Commonwealth*, mientras que no tenemos—añade Mr. Freund—ningún otro término técnico que el de Estados Unidos, no empleando en la constitución o las leyes los términos «nacional» ni «federal». En su virtud, tendrá que aceptarse *Reich* para una *República*, olvidando que antes imperio suponía un emperador.» (*Political Science Quarterly*, Nueva York, junio 1920.) Y para evitar toda confusión o errónea sugestión, conservaremos en la interpretación española de la constitución *Reich* con un valor especial y propio. Como indicamos, los antiguos *Estados* del Imperio federal son ahora *Länder* (*Paises*). Sus territorios—dice el artículo 2.º de la Constitución—forman el territorio del *Reich*.

La Constitución diferencia la competencia del Poder público entre los órganos del *Reich* y los de los *Länder*. El *Reich* se reserva como de su competencia variadísimas materias. Respecto de unas tiene el *Reich* derecho *exclusivo* de legislar; respecto de otras que se especifican, el *Reich* tiene *el* derecho de legislar. Además corresponde al *Reich* la legislación sobre cuanto se refiere a los impuestos y demás fuentes de ingreso, cuando sean precisos en todo o en parte para sus fines. Por otra parte, el *Reich* legislará, cuando sea preciso tomar medidas uniformes, sobre el bienestar público y el mantenimiento del orden y la seguridad pública, y puede actuar por vía legislativa y formular normas acerca de materias que se señalan, y *puede*, también por vía legislativa, dar bases en lo que se refiere a la naturaleza de las tasas que los *Länder* están autorizados para establecer, y al modo de percepción, en cuanto sea preciso, para los fines que se indican.

En suma: el *Reich* tiene la exclusiva legislativa en determinadas materias; la preferencia en otras; la iniciativa en otras, y, en general, el derecho del *Reich* está so-

bre el de los *Paises* (véanse artículos 12 y 16 de la Constitución).

La ejecución de las leyes del *Reich* corresponde a las autoridades del *Land*, salvo que las leyes de aquél dispongan otra cosa. El Gobierno del *Reich* ejerce la inspección en las materias de su competencia legislativa exclusiva.

20. Cada *País* (*Land*) debe tener una Constitución política libre (*eine freistaatliche Verfassung*). La representación popular se elegirá por sufragio universal igual, directo y secreto de todos los alemanes del *Reich*, hombres y mujeres, según los principios de la representación proporcional. El Gobierno de un *Land* debe gozar de la confianza de la representación popular. Las bases del derecho electoral para la representación popular se aplican a las elecciones comunales. Sin embargo, la ley del *Land* respectivo puede subordinar el sufragio a la exigencia de la residencia de un año, a lo sumo, en el distrito.

La división del *Reich*, teniendo en cuenta en lo posible la voluntad de la población interesada, deberá favorecer al máximo el desarrollo económico y cultural del pueblo.

21. *Los órganos del Reich*.—El Poder político que emana del pueblo tiene como órganos específicos: 1.º, una Asamblea del *Reich*, verdadera Asamblea nacional—popular—*Reichstag*—; 2.º, un Presidente del *Reich*—*Reichspräsident*—con el Gobierno—*Reichsregierung*—, y 3.º, una Asamblea representativa de los *Länder*, Consejo del *Reich*—*Reichsrat*.

22. *Administración de justicia*.—Los jueces son independientes, sometidos tan sólo a la ley. La jurisdicción ordinaria se ejerce por el Tribunal del *Reich* y los de los *Länder*. Los jueces de jurisdicción ordinaria se nombran de por vida, y no podrán ser privados de su empleo, trasladados ni jubilados contra su voluntad sino por decisión judicial y con las formalidades legales (véase el art. 104). No habrá Tribunales de excepción. Nadie podrá ser sustraído a la jurisdicción de su juez legal. La jurisdicción militar se suprime, salvo en

tiempos de guerra y a bordo de buques de guerra. Habrá en el *Reich* y en los *Länder* Tribunales administrativos para proteger a los particulares frente a las Autoridades administrativas. (Arts. 102 a 108.)

23. *Derechos y deberes fundamentales de los alemanes.* — Clasificanse y agrúpanse, como hemos dicho, en cinco secciones o capítulos, y recogen las condiciones específicas que se estiman necesarias para el pleno desenvolvimiento de la personalidad humana, individual y social. Entraña esta declaración — amplia, detallada, minuciosa — de derechos y deberes una transformación de índole «social» de las tradicionales Declaraciones de los derechos del hombre y del ciudadano, derechos a los cuales ahora se procura dar un contenido ético, cultural y económico.

El precedente ideológico de esta parte de la Constitución de Weimar está en la Constitución de 1849. La Constitución de 1849 — escribe H. Nawiaski — condensó en 60 párrafos los derechos fundamentales del pueblo alemán en una forma y estilo que casi son hoy clásicos; hubiera podido aquel título VI de la obra constitucional de Francfort ser el Código áureo de los alemanes; pero se olvidó a los autores de la Constitución el poder efectivo de los Príncipes, y su labor sirvió tan sólo para que la recogiesen en forma fragmentaria los diferentes Estados, acomodándola a las concepciones políticas dominantes en cada uno. La Constitución imperial de 1871 fué un precipitado del poder de los Príncipes, y se preocupó principalmente de la organización del poder público en el *Reich* y del influjo de los Estados, pero sin atender debidamente a los ciudadanos, cuyos derechos dejó a la regulación de los diferentes Reinos, ofreciéndose, en consecuencia, todo un muestrario, desde el sur más liberal hasta el régimen político de clases en Mecklenburgo. La Constitución de 1919, nacida sobre las ruinas de las monarquías, se inclina al lado de la democracia, y esto ya exigía de antemano que predominasen los rasgos unitarios. El punto de apoyo estaba en la Constitución de Francfort, y hubo que recomenzar el trabajo donde se

dejó 70 años antes. La segunda revolución alemana era la heredera de la primera; pero han pasado las generaciones y ha variado sustancialmente la posición espiritual. Entonces hubo un idealismo juvenil, fundado en la fuerza eficaz del liberalismo político y económico, que era patrimonio común de todos los hombres cultos; la burguesía ayudaba a los esfuerzos del pueblo alemán, y se realizó una obra plena de esperanzas en la unidad alemana. Ahora, en 1919, el desplome interior y exterior del pueblo alemán (que intentó antes de tiempo hacerse valorar mundialmente y fué por ello castigado) ofrecía lugar a la muda resignación en vez de mostrar esperanzas en el porvenir; en vez de una unidad social, la lucha aguda entre clases sociales; en vez de un ideal económico claro, la más absoluta confusión respecto al porvenir de la estructura económica. (V. Nawiaski, ob. cit., págs. 119-120.)

24. A mi juicio, en el proceso general del régimen constitucional de los derechos de la personalidad, que alcanza la máxima amplitud en la Constitución alemana de 1919, pueden señalarse como jalones los antiguos *bills* de derechos ingleses, las declaraciones de derechos americanas — típica la de Virginia de 1776 —, la declaración francesa de 1789, la francesa también de 1848, la alemana de 1849, precedente especificado de la de 1919 y esta última. Y el proceso se caracteriza por la transformación del criterio primitivo, según el cual lo que constitucionalmente se garantiza son libertades formales y la propiedad, en el criterio de fondo merced al cual se garantizan derechos de *contenido* diverso, llegando la alemana de 1919 a dar un valor constructivo y orgánico a las declaraciones y garantías de los derechos y deberes fundamentales de la personalidad individual y social.

En la Constitución de 1919 — dice M. Vermeil, se hace, sobre todo, obra de integración. «En el nuevo *Reich* deben entrar: 1.º El mundo de los trabajadores, es decir, las organizaciones profesionales, que aseguran la productividad nacional...; 2.º Las Comunidades religiosas, grandes

Iglesias confesionales u otros grupos más restringidos, y la enseñanza escolar o universitaria, que constituyen el objeto de la *Kultur politik* del Reich; 3.º Las colectividades esenciales: Magistraturas, Cuerpos de funcionarios, familias, Asociaciones, individuos o ciudadanos, que son el objeto de la política social del Reich.» (Obra citada, pág. 169.)

25. La Constitución de 1919 es quizá el ensayo más profundamente elaborado de una estructura de un Estado, según la exigencia de la concepción orgánica, política y social, y la rectificación histórica más radical de la concepción del Estado gregario o suma de individuos recogidos en una unidad política pura. Y esto, sobre todo, como consecuencia de la parte segunda.

26. Además de la Constitución, pueden citarse, entre otras, estas leyes interesantes: la de 8 de abril, dictada en ejecución del artículo 13, § 2.º, de la Constitución; la ley electoral y reglamento de 1.º de mayo; otra del 27, también en ejecución del artículo 170 de la Constitución; otra del 30, sobre formación del País (*Land*) de Turingia; ídem sobre la Unión de Coburgo a Baviera; la ley de 4 de mayo de 1920 sobre elección del Presidente del Reich; otra del 10 de julio, fijando la indemnización a los miembros del Reichstag; otra del 17 de agosto, sobre supresión de la jurisdicción militar, etc.

INSTITUCION

IN MEMORIAM

ELEGIA A LA MUERTE DE UN HOMBRE (1)

(1915-1924)

por Juan Ramón Jiménez.

FRANCISCO GINER

Iba y venía, como un fuego con viento; y se erguía, silbante víbora de luz; y se derramaba y se prendía, chispeante enredadera de ascuas; y se abalanzaba, leonzuelo relampagueante; y se encauzaba, regue-

ro puro de oro; y aparecía, sin unión visible, aquí y allá, por todas partes, delgado, aéreo, inasequible, con la elasticidad libre de la diabólica llama. ¿Qué nombres eran entonces los que le pusieron, vivo y muerto, a este incendio agudo esos que tan bien lo desconocieron? ¿Qué fué aquello de «San Francisquito», de «Don Francisquito», de «Don Paco», de «Asís», de «Santito», de «Paco»? ¡No, no; nada de eso! De ponerle algo más que su nombre, y como él se lo ponía, Francisco Giner, o como se lo ponían los más suyos, Don Francisco, más bien algo de un infierno espiritualizado.

Bueno, sin duda, mejor que bondadoso; bonísimo; pero por gusto, por embriaguez verdadera, por arranque de enamorado, por dolor y por remordimiento totales. Sí, una alegre llama condenada a la tierra; llena de pensativo y alerta sentimiento; el espectro sobrecogido, ansioso y dispuesto de la pasión sublimada, seca la materia a fuerza de arder por todo y a cada hora, pero fresca el alma y abundante, fuente de sangre irrestañable en un campo de estío. Y sus lenguas innumerables lo lamían todo —rosa, llaga, estrella— en una caritativa renovación constante. En todo era todo en él: niño en el niño, mujer en la mujer, hombre como cada hombre; el joven, el enfermo, el listo, el peor, el sano, el viejo, el inocente; y árbol en el paisaje, pájaro y flor, y, más que nada, luz, graciosa luz, luz.

... La luz ardiente que surtía la espada de su quemado ser atravesó el cielo total de norte a sur, de este a oeste, en perenne encandilamiento, añadiendo fulgor al celeste dorado del día; llegó al fin de cada sin-fin de sus caminos en cruz, y penetró por todos los secretos de su instante. Taló, besó, achicharró, murió, lloró, rió, resucitó con cada persona y con cada cosa. Una noche, como en la leyenda oriental, la luz, que se había ido, esta vez —¿a qué?— muy lejos, no tuvo tiempo de volver a su espada en el punto exacto; y espada y luz se quedaron solas, aquélla tendida —¡qué pavesita azul!— en su vaina de tierra; la luz —triste y como perdida con su dueña libertad— errando ancha, sin bordes, en su medido trigal infinito.

LIBRO RECIBIDO

Instituto de Reformas Sociales.—*Estadística de las huelgas. Memoria de 1922.*—Madrid, Minuesa, 1925.—Donativo del Instituto.

(1) Libro próximo a publicarse.