

BOLETIN DE LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

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

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

AÑO L.

MADRID, 30 DE SETIEMBRE DE 1926.

NUM. 798.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Las lecturas de nuestros niños (*conclusión*), por miss C. F. Kett, pág. 257.— Thomas Davidson, por M. Ernest C. Moore, pág. 261.— Los límites de la libertad en el proceso educativo y la génesis de la educación liberal (*conclusión*), por D. M. Maresca, pag. 269. La Psicología del programa elemental, por M. J. Dewey, página 276.

ENCICLOPEDIA

Los grandes viajes aéreos (*continuación*), pág. 281.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Comentarios, por D. Luis Araquistain, pág. 287.— Libros recibidos, pág. 288.

PEDAGOGÍA

LAS LECTURAS DE NUESTROS NIÑOS (1)

por miss C. F. Kett.

(*Conclusión.*)

De los cuentos de hadas extranjeros se llega en seguida a las leyendas de los países lejanos. En su crítica acerca de las *Leyendas Tibetanas*, una niña de 14 años reconoce el valor instructivo del folklore de los demás países, sin dejar por ello de buscar el alimento espiritual contenido en estas leyendas, como lo prueba su preferencia por esta historia, en la que encontraba «un sentido más profundo que en ninguna otra». Véase lo que escribía acer-

ca de este libro: «Me han gustado mucho las *Leyendas Tibetanas*, porque no se parecen en nada a los demás cuentos de hadas y a las leyendas que se leen ordinariamente. Son muy originales y de cada historia se desprende una moral capaz de instruir al lector... *La Codicia* es el cuento que he preferido, porque contenía un sentido más profundo que ninguna otra historia. Me gusta también este libro, porque nos da a conocer las ideas y costumbres de los habitantes de ese país lejano que se llama el Tibet. Todos encontraríamos un gran placer en su lectura, ya que no tenemos la posibilidad de ir al Tibet a escuchar allí mismo esas historias.»

Los comentarios de un muchacho de 12 años acerca de los *Cuentos de Navaho* nos demuestran la atracción más inmediata que ejercen en los espíritus jóvenes estas leyendas primitivas que explican el universo de una manera fantástica.

«Este libro contiene leyendas indias relativas a las tribus de los navahos. Es interesante, está muy bien escrito y su lectura es fácil. Las leyendas refieren el origen de las cosas, y el libro está lleno de aventuras extrañas. Por ejemplo, explican por qué están en el cielo el Sol y la Luna. Las gentes que vivían en el quinto mundo tenían tres días y tres noches. Entonces decidieron que era necesario colocar en el cielo una luz cualquiera para alumbrar el mundo. Hicieron el sol de una piedra transparente rodeada de turquesas, y la luna, de zafiros. Dieron el sol a un anciano, y la luna, a un joven. Así, hicieron también un

(1) Véase el número anterior del BOLETIN.

arco iris y ordenaron a los hombres que fueran a colgarlos en su lugar en el cielo, en donde permanecen desde entonces. Esa es la segunda historia del libro, tal y como la conciben los indios.»

A los niños de seis a 13 años les gustan mucho las historias de animales. Un muchachito de seis años aprecia en *Adventures of Bonza* la acción, los caracteres y la presentación. He aquí sus propias palabras: «Bonza es una historia bonita. Me gusta, porque me gustan también los perros y los gatos. El pasaje más divertido es cuando Bonza queda suspendido al gancho y le dejan solo, y cuando el perro pekinés va a una tertulia.»

Una niña de la misma edad, comentando *The Dog of Flanders*, hace un resumen de la intriga, probando de ese modo el interés que siente por la acción. Le gusta este libro, «porque tiene estampas, habla de un muchacho, de un perro y de una niña.»

A propósito de *Toby and his Pal*, historia contenida en *The Boy Scouts Year Book*, hace notar un niño de 11 años: «He ahí una maravillosa historia de animales y de amistad entre los hombres y los animales. Os apasiona y os divierte ¡me gustan tanto las historias sobre la vida de los animales!...»

La popularidad de las historias de los animales obedece en parte a que los niños ven la naturaleza humana en general, y la suya propia en particular, reflejada en las acciones de los animales. En estas historias, muy fantásticas, los personajes responden necesariamente a la condición expuesta por Aristóteles, de ser un poco mejores que en la realidad. Hacer lo contrario y mostrar a seres humanos conduciéndose como animales equivaldría a pintar personajes peores que la realidad, error gravísimo, del que se dan cuenta nuestros críticos infantiles, como lo prueba la crítica de Trudy Cheyney, a sus siete años, al juzgar *Tony Sarg's Wonder Zoo*: «Hacen proceder a los animales como a las personas. Si mostraran a éstas conduciéndose como los animales, eso sería idiota.» Y un muchacho de 13 años, que admite que to-

dos deberíamos visitar el país de las hadas una vez por año, nos dice: «Jocko se conduce como un hombre. Vale más ser un mono que procede como un hombre, que viceversa.» El amor por los nobles caracteres se trasparenta del comentario siguiente: «La historia que he preferido era *The Little Lame Prince*, que tenía un alma tan noble.»

En sus observaciones acerca de *David Copperfield*, una niña de 11 años revela un interés que está por encima de su edad, por el carácter de los personajes: «Me gusta esta historia a causa, sobre todo, de las gentes de que habla. Me parece que las he conocido verdaderamente. Las aventuras y las penas de David me han interesado mucho. Sus amigos llegaban a ser mis amigos, y sus enemigos, mis enemigos. Me acordaré siempre de esta historia y de sus personajes.»

También dicen frecuentemente estos críticos infantiles: «Me gusta esta historia, porque...» y se creen obligados a hacer un resumen de la intriga, demostrando con ello su preferencia por la acción y probando que esta acción ha respondido a su criterio literario. A veces, hasta son capaces de decirnos *por qué* les ha agradado la acción, y sus razones están invariablemente de acuerdo con las reglas de la *Retórica*, como, por ejemplo, en la crítica de una muchachita de 13 años acerca del libro titulado *The Plucky Allens*, que demuestra el valor con que un niño de cinco años y su guardadora soportan la mala fortuna. «Me agrada este libro, porque mantiene suspenso vuestro interés durante toda su lectura.»

«Las descripciones son suficientes para permitirme ver todo lo que describe el autor. Cada capítulo nos reserva una nueva sorpresa y no se sabe nunca lo que van a hacer los héroes en el próximo. A los niños les gustan estos libros que acaban de otra manera que como se esperaba. Es una historia conforme con la vida, y no una ficción ni un cuento de hadas.»

Otra niña de ocho años corrobora esta aserción y alude al estilo y a la presentación, en las observaciones que se le han

ocurrido acerca del libro de Dorothy Canfield *Made to Order Stories*: «Este libro me ha producido un gran placer, porque cada historia era una sorpresa, y me gustan las sorpresas; porque estaba impreso en letras grandes, fáciles de leer, aunque he encontrado algunas palabras difíciles».

Si el autor no introduce adrede en su obra estos elementos esenciales que se llaman el contraste y el descubrimiento, la sorpresa y la incertidumbre, disminuirá, en gran parte, el placer de sus lecturas, como lo prueban las sugerencias de Ernesto Pittaro, de 12 años, acerca de *The Earl's White Cross*: «Es un libro maravilloso. Su único defecto es que hace alusión siempre al porvenir y quiere adivinar la historia. Hay cuatro héroes en el libro, dos en cada bando. Llegamos a quererlos a todos, y nos sentimos, a la vez, contentos y tristes por los dos partidos. La historia transcurre en Inglaterra, en el siglo XIII, en el tiempo de la caballería andante. Todo parece posible y no hay nada de artificial. Sin embargo, la idea de que llevaban cabezas cortadas en el extremo de mangos de escoba no es muy agradable, aunque sea verdadera. Y tampoco debería ser muy agradable atravesar el río con un rimerón de cabezas cortadas, que os miraban desde lo alto del puente».

He ahí nuevamente esta protesta de la juventud contra todo lo que es macabro y malsano. Este niño acepta la definición convencional de una verdad, conforme con los hechos realizados; pero su alma se revuelve contra ellos, porque son contrarios al ideal. La frase «la idea de que llevaban cabezas cortadas en el extremo de mangos de escoba no es muy agradable, aunque sea verdadera», acredita un deseo de «dulzura y de claridad» en este niño de espíritu sano, igual que la siguiente observación de otro niño: «No comprendo por qué han puesto un poema sobre la muerte entre otros sobre hadas y elfos alegres».

Se notará en esta última cita una necesidad de probabilidad, y cuando un autor comete esa falta, corre el riesgo de que le llamen severamente al orden, aunque sea por un crítico de 11 años, como lo fué el

autor de *Marty Lu* en la observación siguiente: «Sin embargo, yo no encuentro que sea muy justo el pasaje en que miss Donchy dice que el bebé había huído para ganar dinero, con objeto de acudir en auxilio de su familia, porque un verdadero bebé no lo habría hecho nunca».

En varias de estas cartas, los niños aluden a la importancia moral de los libros que critican. Trudy Cheyney (siete años), no sólo trata *Tony Saig's Wonder Zoo* con un cierto desprecio, sino que, además, hace comparaciones desventajosas entre las ideas expresadas por estos versos y las de un niño poeta: «No hay en estos poemas dice — ideas tan bonitas como en los de Hilda Conkling».

Aunque, cada cual en su género, estos niños se muestran sensibles al estilo. Unos, como si quisieran comprenderlo todo, se quejan de que hay «demasiadas grandes frases»; otros, por el contrario, encuentran un encanto misterioso en las palabras que sobrepasan su entendimiento. Uno de los comentarios más significativos sobre el estilo proviene de un niño de 12 años, a propósito de *The Oregon Trail*: «¿Qué es lo que mantiene al lector bajo el encanto en un libro? Es el poder de fascinarle, de encantarle, de inspirarle la piedad y la risa. ¿Cómo puede llegarse a todo ello? Haciendo como Francis Parkman en *The Oregon Trail*. Nos encanta por la belleza de su lenguaje su potencia de descripción. Además, nos prueba que la «verdad es más extraña que la ficción», al describirnos sus experiencias en las montañas rocosas, con una vida y un color que seducen al lector».

En cuanto a la «purgación de las emociones», que, según Aristóteles, es la piedra de toque definitiva de una obra maestra literaria, el niño emplea las propias palabras de aquél: «inspirar la piedad». Es cierto que Aristóteles agrega «y el terror»; pero nuestros críticos no son de la misma opinión cuando dicen: «Es un libro maravilloso... Se halla uno de tal modo conmovido en el momento que...» Y agregan también otro criterio, el de la risa. Un muchacho de 11 años expresa los sen-

timientos de muchos de sus camaradas, en sus notas a propósito de *Whose Collie*: «Me gusta esta historia, porque nos hace a la vez tristes y alegres».

Creo que las citas reproducidas son suficientes para demostrar a los lectores la tendencia general de la opinión infantil con relación a los libros, y para ayudarnos a plantear los principios necesarios para nuestra empresa de guiar a los niños en la elección de sus lecturas. Recordemos, en primer lugar, que, para un niño, la acción es la consecuencia normal de un pensamiento o de una emoción. Así, por una trasposición, llevará a sus juegos y a su vida los acontecimientos descritos en los libros que acaba de leer. Los mayores se esforzarán concienzudamente por modelar su carácter con arreglo al del héroe favorito, hasta que descubran otro más atractivo.

Luego los libros de nuestros hijos deberán contener las acciones y las cualidades y exaltar los sentimientos que puedan, con el mayor provecho, incorporar a su vida y a su naturaleza. Los niños se apasionan por la vida y las experiencias de los demás niños, porque quieren saber todo lo relativo a sus cualidades, a su capacidad y a sus aptitudes humanas. El lector jovencito se hará este razonamiento: «Si otros niños han demostrado este valor, esta resistencia, estas aptitudes, si han llevado a cabo estas acciones, yo puedo hacer otro tanto».

Para hacer de su carácter un hermoso conjunto sólido, es necesario que el niño conozca e imite las cualidades más hermosas, que adquiera la costumbre de desplegarlas en la vida cotidiana, hasta que lleguen a formar parte íntegramente de sí mismo. Véase por qué necesita una alimentación literaria variada. No les enseñéis solamente a respetar la audacia y la fuerza, sino también la ternura, la confianza y la paciencia. Y, sobre todo, que los héroes que se proponga imitar sean particularmente ricos en virtudes sociales.

Cada libro, cada página que lee un niño, deberá tender a hacer nacer una cualidad o a fortificar en él una facultad. El mundo

tiene necesidad de escritores que sean al mismo tiempo *constructores*. Que el niño no pierda una hora de sus preciosos años de crecimiento atiborrándose de libros que estimulan la vanidad, la codicia, la crueldad, el egoísmo, el odio o el desprecio de nuestros semejantes. ¿Por qué motivo excitar en él el odio de la bajeza, de la pequeñez y de la injusticia, puesto que lógicamente no son sino lo opuesto de la nobleza, de la amplitud de espíritu y de la justicia? Para obtener un efecto artístico y realzar las nobles cualidades, tenemos necesidad a veces de recurrir a las cualidades negativas; pero, ¿por qué acentuar el horror y provocar de esa forma un enfadoso carácter novelesco? Escribir para los niños es hacer, de la primera a la última palabra, obra de constructor. Un libro de niño no es de ninguna utilidad social, si no suministra a éste un alimento intelectual, y si su lectura no le convierte, en cierto modo, en más apto para ocupar su lugar en vida. De sus viajes al país de las hadas y de los héroes, el niño debería regresar a la realidad con percepciones más justas, carácter mejor templado y mejor equilibrado. La lectura de la *Cenicienta* nos abre los ojos acerca del hecho de que una sirvienta puede ser una princesa. Así, hemos llegado a ser más capaces de adivinar, bajo la apariencia sórdida, su verdadera y acaso su hermosa naturaleza. Nuestra conducta para con las sirvientas queda cambiada para siempre.

En definitiva, el valor de una literatura infantil —quero decir con ello todos los libros que pueda leer un niño— puede medirse por la influencia que ejerce en su vida, y teniendo siempre presente este pensamiento en nuestro espíritu es como acaso llegaremos a guiar por la buena vía y a aconsejar a las generaciones jóvenes que dentro de algunos años han de ocupar nuestro puesto.

Mas dejemos esta digresión y volvamos a nuestro tema. Estas tres encuestas americanas han probado que no nos engañábamos mucho en la concepción que nos habíamos formado *a priori* acerca de los gustos de los niños, así como que lo que

buscan éstos satisfacer más, es su curiosidad en el dominio de la realidad y en el de la imaginación, descubrir las relaciones, las leyes y las significaciones que puedan esconderse detrás de los hechos, y levantar, como dice Shelley, «el velo que cubre a nuestros ojos la belleza del mundo». Además, el desarrollo del interés literario de un niño va a la par con el de su mentalidad, lo cual es una confirmación de nuestra teoría. La comparación entre algunas de estas críticas hechas por niños de seis a 14 años y la teoría estética de Aristóteles nos demuestran que niños enteramente ordinarios poseen un criterio literario muy elevado y, en general, perfectamente justificado, aunque bastante incoherente. Su simpatía o su aversión hacia ciertos libros está, por lo general, fundada con bastante solidez para que merezca nuestra atención. Verdaderamente, sus observaciones tienen tal analogía con las de los más grandes pensadores y revelan una intuición y una clarividencia tales, que no podemos dejar de pensar en el valor que necesita un autor para dirigirse a un público de niños.

Cometía un grave error aquel agregado a una oficina de la Cruz Roja que, para desviar a su colega de la tarea de componer para los niños un cuento sobre la higiene, le decía: «Deje que la dactilógrafa lo haga. Esta tiene un espíritu de niño, aproximadamente de 12 años como edad mental, según las experiencias de Binet». Los mejores libros de niños no están escritos por espíritus atrasados; a veces, un niño muy bien dotado puede ser su autor; pero lo más frecuente es que sea un verdadero artista, capaz de escalar con la misma vehemencia intuitiva del niño «esas regiones eternas adonde las ciencias exactas no se atreven nunca a elevarse». Y traerá de esas regiones, al mismo tiempo que su «visión espléndida», el don de representar con hermosas y sencillas frases la sinceridad de las intenciones y la rectitud de las acciones.

Los más grandes escritores de todos los países y de todos los tiempos deberían sentirse honrados y recompensados si sus obras tuvieran un valor como literatura in-

fantil. Y los más grandes de entre ellos no son nunca demasiado grandes para tomar en consideración, de cuando en cuando, los gustos, las necesidades y la comprensión de esta generación del mañana, no escribiendo para ella con negligencia, sino esforzándose por darla lo mejor de sí mismos.

Los honores concedidos a cuantos se han distinguido por escribir buenos libros para niños son una prueba de que la sociedad se da cuenta de la obra civilizadora que realizan. La Asociación de las Bibliotecas Americanas ha otorgado en 1925 al libro de Mr. Charles J. Finger, titulado *Tales from Silver Land*, la medalla de John Newbery, destinada al mejor libro para niños. Tenemos la esperanza de que llegará un día en que se reconocerá universalmente la importancia de esta literatura, y en que se considerará a los autores de los libros que tengan una gran influencia en el mundo de los pequeños como dignos de recibir los premios internacionales destinados a recompensar a los apóstoles de la paz mundial (1).

THOMAS DAVIDSON (2)

por Ernest C. Moore.

Cuando se murió Thomas Davidson, el *Spectator*, de Londres, habló de él como siendo uno de los doce hombres más ilustrados del planeta. Respecto de un hombre que conocía las lenguas y las literaturas, las filosofías y las religiones como él las conocía, esta afirmación no era exagerada. Mr. Davidson era, en realidad, uno de los hombres más ilustrados del mundo; sin embargo, no es por su ilustración por lo que se venera su memoria, sino más bien a causa de los intereses humanos que

(1) De la revista *Por la salud*, publicación de la «Liga de Sociedades de la Cruz Roja» en su número de julio último.

(2) Este trabajo forma la Introducción al librito *Education as World-Building*, por Thomas Davidson, Cambridge, 1925.

él abrigaba, la afectuosa simpatía y preocupación por la Humanidad, que brillaba en todos sus actos y constituía la esencia de todos sus razonamientos filosóficos. El «Angel of the Record» escribió, refiriéndose a él, que era un hombre que amaba a sus semejantes; pero agregaba esta afirmación, profundamente significativa: porque éstos son para él miembros de la eterna comunidad que algunos hombres llaman reino de Dios (*Godhead*).

Thomas Davidson nació en Aberdeenshire, Escocia, en la parroquia de Old Deer, en Drinies, el 25 de octubre de 1840. Se murió a consecuencia de una operación malograda, el 14 de setiembre de 1900, en un hospital, en Montreal. 60 años no son mucho tiempo para haber dominado la cantidad de saber que él dominó, o para haber influido sobre tantas personas como él influyó. Su infancia la pasó con una madre y una tía, cuya lucha diaria era la de mantener su casita sin necesitar la ayuda de la parroquia. Su madre trabajaba en el campo, cavando nabares, recogiendo los granos, esquilando carneros — en lo que dicen que gozaba la fama, por aquellos contornos, de poder esquilarse de 40 a 50 al día —, y en días lluviosos, consagrándose a la aguja en casa, y con todo ello teniendo siempre su casita limpia y arreglada. «De escenas como éstas proviene la grandeza de la vieja Escocia» (*From scenes like these old Scotia's grandeur springs*). Su hijo «era un gran lector», sediento de aprender de genio agradable y querido de cuantos le conocían. Esta descripción tan familiar, ¡qué sugestiva no es también! El hermano menor, Juan Morrison Davidson, educado a su lado «para ser piadoso y sumiso», llegó a distinguirse como abogado y como periodista político y social. El hermano mayor, desde muy pronto, dió a su maestro la idea de que había en él madera para un erudito, y, según la buena costumbre entre el pueblo escocés, aun siendo pobres sus padres, siempre se encontró la manera de hacer de él un erudito.

Su primera escuela fué la escuela de niñas de Fetterangus. A los 10 años se fué a la escuela parroquial de Old Deer. En in-

vierno llegaba a haber en aquella escuela unos 130 alumnos, en verano sólo 80. El maestro empleaba a los alumnos mayores en ayudarlo a enseñar a los pequeños. Fué, pues, como alumno-maestro como Thomas Davidson, aun muy joven, empezó la labor de su vida. Cuando al muchacho le hizo falta más tiempo para el latín, el griego y las matemáticas del que le permitían las clases de la escuela, el maestro le llevó a vivir con su familia, y la mujer del maestro le enseñó el francés. A los 16 años dejó la escuela parroquial de Old Deer, y concursando para una beca, y obteniéndola, pudo entrar en el King's College de la Universidad de Aberdeen. Allí fué uno de los distinguidos con los premios de griego (*Greck prize man*), haciéndose, además, acreedor a la declaración del director del Colegio de que era él el mejor lingüista que había enseñado. Después de hacer el grado en 1860, fué nombrado rector de la antigua Escuela de gramática de Aberdeen. Uno de sus compañeros del Colegio dejó una descripción de la tertulia que se reunía en la habitación de Davidson los domingos al volver de la iglesia. Unos seis de sus condiscípulos asistían a estas reuniones. Davidson proveía la cena—café y pan con mateca. Primero discutían el sermón; después hablaban de libros — *Lectures on Shakespeare* (Conferencias sobre Shakespeare) de Gervinus, y *Chips from a German Workshop* (Virutas de un taller alemán) de Max Müller —, y de Carlyle y de Tennyson. Davidson —nos dice el autor— «había leído más que ninguno de nosotros, aunque no tenía conocimiento de la ciencia biológica, ni por ella tenía simpatía».

La relación de la vida de Thomas Davidson queda un poco vaga en este punto. Sabemos, sin embargo, que pasó tres años como rector de la Escuela de gramática de Aberdeen y oficial de secretaría de la vieja parroquia de Machar, y que después de esto, dirigió una escuela en Tumbridge Wells, en Inglaterra. Luego le encontramos en el Canadá, donde enseñó en Toronto durante algún tiempo; después se fué a San Luis, centro de filosofía muy

movido, con W. F. Harris, como inspector de escuelas; luego a Boston, a vivir a la sombra de la Universidad de Harvard. William James habla de haberle encontrado en Cambridge en 1874, viéndole mucho en un pequeño *club* filosófico que se reunía algunas veces en las habitaciones de Davidson, y de que formaban parte W. F. Harris, G. H. Howison, J. E. Cabot, C. C. Everett, Borden P. Bowne y G. H. Palmer, jóvenes entonces, pero más tarde los hombres de valer de la primera generación de filósofos americanos. De Davidson dice el profesor James:

Pronto me di cuenta de que un hombre semejante sería de un valor inapreciable en la Universidad de Harvard; una especie de Sócrates, un devoto de la verdad y amante de la juventud, dispuesto a cualquier hora para conversar con quienquiera que fuese, pródigo de auxilio, de información y de consejo, contagioso ejemplo de cómo, humanamente y sin grande esfuerzo, puede llevarse en hombros una gran carga de erudición. En asuntos de la facultad puede que no estuviera muy al tanto; pero como inspiración y fermento del carácter, y como ejemplo de todas las clases de combinación que pueden hacerse de la enseñanza con la naturaleza del hombre, su influjo entre los estudiantes sería inapreciable. No sé si este proyecto hubiera podido realizarse en cualesquiera circunstancias. De todos modos, fué cortado en capullo por el propio interesado. Una cátedra a propósito para él sería la de Filosofía griega. Desdichadamente, en el momento decisivo, la sección de griego se ofendió mucho con una crítica violentísima de sus métodos, publicada por él en el *Atlantic Monthly*.

De aquí en adelante poseemos virtualmente todos los materiales necesarios para la descripción de su vida. Era un escocés de una receptividad mental prodigiosa, que durante toda su vida conservó, con una intimidad siempre acelerada, la pasión hereditaria por «el estudio de los grandes pensadores en todas las ramas del saber humano, físico y espiritual, y de los grandes artistas—los que han incorporado

en sus obras las verdades de lo eterno».

Como tantos otros escoceses, éste era por temperamento un vagabundo, que igual se sentía a gusto en Londres, Atenas, Roma, Berlín, París, Cairo, Nueva York y Boston. Su amigo, el profesor Knight, hizo de él esta descripción:

Sentía, como muy pocos lo han hecho, que estaba matriculado como estudiante permanente en la gran Universidad peripatética del mundo. Estudiando una filosofía después de otra, aunque sin apoyar a ninguna, a ninguna dejó de considerar. Asimilaba la enseñanza de cada una y pasaba adelante; pero, por encima de todo, lo que él quería principalmente era que su conocimiento especulativo resultase útil para trabajo posterior y fuese un estímulo al buen compañerismo y a la buena *camaradería*. El último para creerse un «ángel de luz», era — casi sin darse completa cuenta — una personalidad, instintivamente inspiradora en cualquiera medio donde se encontrase, y dejó de sí la memoria de un medievalista armado a la manera de un cruzado del siglo XIX. Vivió para resucitar algunos de los ideales de la Edad Media. Cosmopolita intelectual y maestro de aquellas verdades éticas logradas por nuestro mundo moderno, e indiferente a cuanto vulgarmente se llama éxito, seguía alegremente su camino — si era posible vencer —, pero sin importarle para nada el éxito personal o el fracaso, con tal que enseñase.

Davidson «fué siempre esencialmente un maestro» — dice William James. Cuando miraba hacia atrás, recordando su vida escolar en los días de penuria en Escocia, solía afirmar que, si hubiese de educarse otra vez, elegiría precisamente las mismas escuelas y los mismos maestros, y seguiría el mismo sistema que, afortunadamente, le había caído en suerte, de niño. El prodigioso acopio de saber de sus últimos años estaba construido sobre esa base; pero lo había recogido de todas las partes del globo que había visitado, de los libros que contenían la sabiduría de todos los países y de los sabios de todas las tierras que conoció. Tenía todos los privilegios de una memoria perfecta. Como consecuencia,

sus facultades lingüísticas eran notables. No sólo leía el griego, el latín, el italiano, el alemán, el francés y el árabe: hablaba y conversaba en todos estos idiomas. Pasó un año en Grecia, viviendo en Atenas, donde conoció y trató al Dr. Schliemann. Tuvo la rara distinción de ser llamado a conferenciar con el papa León XIII, y discutió sobre filosofía con el jefe de la Iglesia en latín durante una hora en los jardines del Vaticano. Cuando estaba trabajando en lo que debería haber sido su principal contribución en materia de enseñanza, si hubiera tenido tiempo para terminarlo—una obra sobre Medievalismo—, escribió un día, desde Roma, a su editor: «—Mi libro va progresando, y he reunido gran cantidad de documentos importantes sobre el Medievalismo, lo mismo aquí que en Berlín. Antes de seguir adelante, comprendo que me hace falta tener un conocimiento profundo del Arabismo. Afortunadamente, están apareciendo bastantes libros buenos sobre ese asunto; pero me marcharé al Cairo la semana próxima para enterarme de él directamente.»

«Sentía verdadera pasión por la poesía», dice el profesor James, «y la voz de intensa simpatía con que él recitaba páginas y páginas de ella—en inglés, francés, alemán o italiano—es cosa que siempre tienen un grato recordar». Otro amigo escribe que «su conocimiento de la literatura inglesa, tanto en verso como en prosa, era tan notable como su aprecio de la de las otras naciones. Conocía a Shakespeare lo mismo que conocía a Dante, y nadie que le hubiese oído leer a Shakespeare podría dejar de notar su completo dominio de todos los matices y dificultades del sentido. Keats era uno de los poetas ingleses que le encantaban, y su maravillosa memoria le permitía recitar sin vacilación los trozos de literatura que mayor impresión habían hecho en su espíritu. Nunca olvidaré que, durante un paseo, me dijo de memoria la mayor parte del *Reg Lehar*, y en otra ocasión, con muchísimo sentimiento, *La víspera de Santa Inés (The Eve of St Agnes)* y la *Oda a una urna griega (Ode to a Grecian urn)*, de Keats. Sus conocimien-

tos de arqueología no eran pequeños, como lo manifestó en sus ensayos publicados en 1882 sobre el friso del Partenón y otros asuntos. La extensión de su lectura filosófica en todas las lenguas era notable (1).

Sin embargo, con todo su saber, no era para él el saber una categoría final; no creía en la instrucción por amor de la instrucción. Que la instrucción es un medio y no un fin, era cosa tan evidente para él como para Sócrates y era tan claro para él como para Sócrates que la instrucción es el medio indispensable para llegar a la virtud, a la felicidad, a la justicia, a la excelencia o cualquier otro sinónimo que elijan los hombres para aquello que el mundo entero busca y ha buscado siempre, es decir, el bienestar del alma.»

De todos los deberes del hombre, ninguno es tan esencial, ninguno tan fundamental como el deber de conocer la verdad, y, sin embargo, ninguno ha estado tan poco apoyado por sanciones religiosas y ninguno se ha tratado con más ligereza y menos consideración. Si se nos pidiera que señaláramos el defecto capital en todos los sistemas de ética promulgados hasta hoy, es probable que no anduviéramos muy lejos de la verdad diciendo: «El dejar de consignar el deber de conocer antes de hacer.» A este mal se puede atribuir en gran parte la mayoría de los males que infestan el mundo alrededor nuestro.

La acción moral se distingue de toda otra clase de acción en esto, que es acción basada en la elección consciente. Negamos el atributo «moral» a toda acción mecánica e instintiva, por la sola razón que no va acompañada de la elección. Hasta en el caso de los seres humanos hacemos la responsabilidad moral coextensiva con el poder de elección, y llamamos insensato al hombre que obra por impulsividad, pasión o instinto que no puede dominar.

Ahora bien: la elección, base de toda acción moral, depende de la apreciación intelectual. Un error en la apreciación inte-

(1) «Recollections», por Wynham R. Dunstan, en Knight, *Memorials of Thomas Davidson*, Boston: Giun and Company.

lectual es un error moral. La criminalidad del mayor de los crímenes se debe en absoluto al acto intelectual que le precedió, y desaparece en cuanto se puede probar que aquel acto fué piadoso. Esta es la única justificación del derecho de hacer la guerra y de la ejecución legal de los criminales.

Antes de seguir señalando los males que provienen de la impiedad intelectual, y la suprema necesidad de la piedad intelectual, trataré de poner muy en claro su naturaleza. Nada es más corriente que el hecho de que el conocimiento de lo justo no asegura su práctica, que el simple conocimiento tiene muy escasa fuerza moral. Ahora bien: la apreciación intelectual difiere del conocimiento en esto, en que es conocimiento armado de eficacia moral, conocimiento que impone respeto y sumisión... En otras ocasiones he expuesto que, por inteligencia, como distinta de la razón, quiero decir la facultad primitiva que abarca la esencial unidad del universo, la que nos permite transformar nuestros grupos de sensaciones en cosas y mirar a éstas como algo distinto de nosotros e independiente de nosotros: mirarlas como algo objetivo. He dicho también que esta facultad es la fuente de toda libertad, hecho que, en realidad, proviene directamente de que es la facultad moral. Pero fijaos en que la inteligencia no basta por sí sola para asegurar la libertad. Para que sea así, tiene que intervenir un elemento de reunión entre los dos. La simple comprensión intelectual es en absoluto fría e inactiva. Es posible concebir un ser dotado de una inteligencia perfecta, y, sin embargo, completamente inactivo por falta total de movimiento o acción. Si todas las cosas le fuesen indiferentes, es decir, si una cosa no tuviera para él más valor que otra, de seguro que no actuaría con referencia a ninguna de ellas; no elegiría la una con preferencia a la otra, y, por lo tanto, no sería libre en ningún sentido importante. Lo que hace que la inteligencia sea punto de acción y de libertad no es su poder de distinguir las cosas, sino su poder de ver que las cosas tienen diferentes valores, que una cosa es

mejor que la otra, y, por tanto, debe preferirse a la otra. *Mejor y preferida* sólo quieren decir más estimable, más merecedoras de preferencia de las facultades del espíritu, más propias para determinar la actitud del espíritu. Cuando el espíritu se conforma con las cosas que observa en la justa proporción de su valor ideal, es perfectamente libre, porque se está determinando de acuerdo con las leyes del ser (1).

La gran función del hombre, de acuerdo con este punto de vista, es atar a las cosas los rótulos de precio justo, de modo que, en su constante y necesario roce con ellas, sepa lo que debe estimar y lo que debe poner de lado, lo que debe atraer y lo que debe evitar. Esto es, pues, sacratísimo. Teniendo este punto de vista de la misión del hombre y estando dotado por la naturaleza de una excepcional capacidad para la amistad, encontramos a Thomas Davidson, todavía como Sócrates, siempre rodeado de jóvenes, siempre inventando modos y maneras de reunir a la gente para hablar del gran objeto de la existencia. No tenemos noticia de que Sócrates organizase a sus asociados en ningún grupo expresamente constituido para investigar la vida buena. Sin embargo, todo el objeto de la *República*, de Platón, es hacer lo propio: enseñar que la sociedad humana debe hacerlo, que, en realidad, no tiene más objeto en su existencia que esa investigación organizada...

Para hacer conversos, para hacerles más hondamente consagrados, y para tenerlos siempre a su lado, para poder gozar de su sociedad y gozar de la continua convivencia con ellos, Thomas Davidson tiene que organizar Sociedades suyas o reunirse con grupos ya organizados. Lo último no puede sujetarse a hacerlo, porque tiene un amor apasionado a la libertad, es en cierto modo intolerante para las convenciones, y, como lo indicó el profesor James, no se aviene bien con la pompa académica o eclesiástica. Además, su plan es vivir, por lo menos, seis meses de cada año en Europa, y los restantes meses, en América. Así, pues,

(1) *De Intellectual Piety, A Lay Sermon.*

tiene que organizar su propia iglesia, fundar su propia universidad, reunir alrededor suyo su propia comunidad de fieles. En 1882, un pequeño número de espíritus selectos se reunían en sus habitaciones de Londres, y bajo su inspiración se constituyeron en lo que llamaron La Asociación de la Vida nueva («The Fellowship of the New Life»). Era un grupo interesante, porque entre ellos había hombres como Havelock Ellis y Frank Podmore, y mujeres como miss Dale Owen y Mrs James Hinton. El objeto de este Fellowship y de sus estatutos constitutivos es «La formación de un carácter perfecto en cada uno y en todos». El principio del Fellowship es «La subordinación de las cosas materiales a las cosas espirituales». Los fines de la institución eran: 1.º, suplantar el espíritu de competencia y de medro personal por el del generoso interés por el bien general; 2.º, simplicidad en la manera de vivir; 3.º, la más alta y más completa educación de la juventud; 4.º, la introducción, hasta donde sea posible, del trabajo manual en combinación con las ocupaciones intelectuales; 5.º, organización, dentro y fuera del Fellowship, de reuniones para comunión religiosa, y de conferencias, clases, asambleas, etc., para la cultura general y para fomentar los ideales del Fellowship. Mister Davidson insistía en que el primer deber de sus miembros era elaborar la base metafísica de la vida, para luego poder cultivar aquel carácter individual perfecto que habían tomado como su objetivo principal.

«Es inútil — decía — pensar que podemos obrar correctamente si no pensamos correctamente, y el pensamiento correcto sobrentiende la metafísica correcta... El hecho es que nunca puede haber base positiva para nada si no es una base metafísica, por la simple razón que toda realidad permanente es metafísica; es decir, está detrás de los fenómenos físicos o sensuales. Mantengo que nosotros conocemos lo metafísico más claramente y más directamente que lo físico, y en realidad, sólo conocemos a éste a través de aquél... No ganamos nada con transigencias en esta

materia. Sin duda sabéis que el mismo J. S. M., en sus últimos días, se vió obligado a admitir que sin metafísica nunca encontraríamos base para nada... Pero no interpretemos mal este término, dándole la significación de *fantástico*. Sólo quiere decir lo inmutable en medio del cambio, aquello que hace posible el cambio. El cambio es completamente imposible, excepto en el supuesto de que hay un tema de cambio que no puede cambiar. Digamos esto y luego investiguemos qué es lo que sabemos de esta inmutabilidad. Creo que encontraremos que ello es precisamente de la naturaleza del espíritu» (1).

A varios miembros del Fellowship no les entusiasma trabajar por la curación de los males de la sociedad por el largo camino por donde quería llevarles Mr. Davidson.

Creían que las condiciones materiales podían atacarse directamente sin estar así subordinados a las cosas espirituales. Mister Davidson tenía un interés tan vivo en aminorar los sufrimientos de los pobres y en hacer que hubiera justicia en la tierra como ellos mismos, pero no podía conformarse con la preferencia que ellos daban a los expedientes socialistas como método de curar los males humanos. Así se produjo una disidencia en la Sociedad, y el 4 de enero de 1884, los que se separaron formaron un nuevo organismo, la Sociedad Fabiana («Fabian Society»), que desde entonces florece en plena actividad.

Cuando Mr. Davidson llegó a New York, en 1884, una de las primeras cosas que hizo fué el organizar un Fellowship of the New Life americano, Sociedad independiente de la de Londres, pero con ideales y fines semejantes. Su método debía ser «Cooperación para los fines de la santidad»; su objeto, la cultura del carácter y «la consecución de todo lo que proviene del carácter elevado». «El espíritu del Fellowship, en todos sus dichos y hechos, será el amor inteligente, aquel amor que pretendía Jesús cuando ordenaba a sus dis-

(1) Cartas a Havelock Ellis en *Memorial of Thomas Davidson*.

cíbulos que se amasen los unos a los otros, aquel amor cuyos frutos son la alegría, la paz, el dilatado sufrimiento, la dulzura, la bondad, la fe, la humildad, la templanza y la perfecta pureza y simplicidad de la vida». Es — dice su declaración de principios — esencialmente una Sociedad religiosa. «El hombre que encuentra fundadas razones para creer en las doctrinas de la trasustanciación y de la inmaculada Concepción y el hombre a quien es imposible atribuir ningún sentido definido a la palabra *Dios* tienen igualmente su sitio en el *Fellowship*, con tal de que sean igualmente sinceros. Pero la sinceridad no es posible sin el deseo de una investigación cada vez más honda y alguna simpatía con aquellos que sinceramente profesan opiniones distintas de las nuestras. No hay sinceridad en aceptar o sostener una creencia que no ha sido discutida hasta el límite de nuestras fuerzas. Los nombres que convienen a semejante aceptación son credulidad y fanatismo». «La Vida Nueva — escribió Mr. Davidson — es una asociación para el cultivo de la verdadera inspección interior, de la infinita simpatía y de la ferviente coadyuvación. La ausencia de estos atributos es lo que hace la vida vieja tan ciega, tan triste y tan solitaria, tan desdichada... Lo que hace que la irreligiosidad prospere es nuestra propia cobardía y desidia, no obligando a los niños a vencerla, y no vencéndola tampoco nosotros.

Mr. Davidson vivía sencillamente, y ganaba el dinero que necesitaba para alimentación, ropa, habitación, libros y viajes, algo escribiendo, pero la mayor parte por medio de conferencias. Era él sólo una especie de centro de extensión universitaria, puesto que, como conferenciante (*lecturer*) libre, organizaba cursos y dirigía el trabajo de diferentes grupos de estudios todos los años. El tomo conmemorativo del profesor Knight contiene una lista de más de ochenta conferencias y cursos de conferencias que él se había preparado para dar. Los hombres y los libros que más amaba, porque habían influido más en su formación y porque creía que eran los que

todos los hombres debían conocer y estimar, eran Esquilo, Sócrates, Aristóteles, Joachim de Flores, Santo Tomás de Aquino, Dante, Kant (con reservas), Rosmini, Goëthe y Tennyson. De todos éstos, era Sócrates su hombre de los hombres. Escribió un librito sobre *Aristóteles y los antiguos ideales en educación*; un Prolegómeno al *In Memoriam* de Tennyson, una traducción de la *Antropología* de Rosmini y de su *Psicología*, con un tomo sobre el *Sistema filosófico de Antonio Rosmini-Serbaty* y una edición del *Manual para el Dante* de Scartazzini. Estas obras, juntamente con su *Historia de la educación*, su *Historia del pueblo griego*, su *Rousseau* y su libro *El Friso del Partenón y otros ensayos*, son los diez tomos que publicó. Además escribió un gran número de artículos de revista, y dejó una colección de manuscritos, 165, según la lista que hace de ellos el profesor Knight.

Mr. Davidson fué conferenciante en aquella primera escuela de verano, que funcionó en el pajar de Blonson Alcott, en Concord. Parece que fué aquello una especie de campamento filosófico. Los hombres que tomaron parte en ello quedaron verdaderos devotos de la idea de la escuela de verano. Se dice que la escuela de verano es de invención americana. Lo mismo que la libertad americana, vino de Concord. Es difícil entender cómo una forma de enseñanza organizada, hoy día tan necesaria en todas partes, y tan conocida y útil, tardó tanto en desenvolverse. Es, en realidad, cosa de ayer, y Mr. Davidson tuvo parte en su formación. En 1838 reunió unos cuantos amigos en una escuela veraniega de filosofía y ética, en Farmington, Connecticut. Entre los conferenciantes contábase W. F. Harris, John Dewey, Percival Chubb, Stephen Weston y W. M. Salter; pero Mr. Davidson daba casi toda la instrucción. En 1839 compró una granja de 165 acres «en el desierto, en la parte inferior del monte Hurrigan», en el Adirondacks, y abrió la escuela de verano de Glenmore (*Glenmore Summer School of the Culture Sciences*). Allí, en la selva, construyó un campamento vera-

niego de casitas, trasformó un par de habitaciones de la granja en sala de conferencias y comedor, y, con la mayor alegría y satisfacción que puedan imaginarse, reunió allí, alrededor suyo, durante los meses de julio y agosto, un grupo de amigos, discípulos y admiradores, a disfrutar de la plenitud de su vida y de su alto pensamiento.

Sigue siempre la eterna investigación, pero ahora el aire es más fortificante, y el mismo paisaje se asocia más genuinamente a la empresa que no en Londres, ni en Nueva York.

El asunto de la cultura — dice el prospecto de esta escuela— es la naturaleza espiritual del hombre, su inteligencia, sus afectos, su voluntad y las formas en que éstas se expresan. Esta cultura comprende una historia, una teoría y una práctica, con las cuales debe adquirir cierta familiaridad toda persona que seriamente desee conocer sus relaciones con el mundo y desempeñar bien el papel en sus relaciones. El objeto de la escuela será, por tanto, doble: 1) científico, 2) práctico. Al primero tratará de llegar por medio de conferencias sobre las líneas generales de la historia y la teoría de las ciencias de la cultura, y por medio de clases, conversaciones y estudio privado, cuidadosamente dirigido, en relación con los detalles. Tratará de realizar el segundo, animando a sus miembros a llevar su vida de acuerdo con las más altas leyes de ética que puedan formularse, a esforzarse por llegar «al vivir sencillo y al alto pensamiento», a disciplinarse en la sencillez, en la benevolencia, en la reflexión, en la cooperación, en la regularidad, en la diligencia. En la vida de Glenmore se tratará de combinar el estudio sólido y la conversación seria con el descanso reparador y el ejercicio frecuente y deleitoso.

Y en aquel retiro serrano, las aspiraciones del fundador se realizaron, hasta cierto punto, durante los 10 años de su existencia.

Pero lo que Mr. Davidson miró como la mayor oportunidad de toda su vida, aquello para lo que toda la rica experiencia de

casi 60 años era, en realidad, sólo una preparación, se reveló juntamente dos años antes de su muerte. La historia de esa grande experiencia está contada en el librito que su amigo, el profesor Charles M. Bokewell, publicó con el título *Educación de los jornaleros*. La descripción es demasiado larga, aunque muy sugestiva, no cabiendo aquí más que un ligero esbozo.

A fines de 1898, Mr. Davidson daba una conferencia en la Alianza Educativa de la ciudad de Nueva York a una nutrida asistencia de la parte oriental (*East side*), gentes obreras del ramo de construcción, sobre los «Problemas que el siglo XIX deja pendientes al siglo XX». Primero y principalmente — dijo —, el nuevo siglo debe empezar con una filosofía rejuvenecida, y rechazando todo lo que represente conflicto con ella. Esa filosofía será, de necesidad, un esfuerzo para figurar ante el mundo como la evolución del sentimiento de responsabilidad, y su satisfacción propia. Para que esa filosofía nuestra pueda ser una exposición verdaderamente unificada del mundo en su evolución, debemos esforzarnos incesantemente por conocer, es decir, por arreglar y clasificar, los hechos y procedimientos de ese mundo. Y quiere esto decir que una parte importante de la tarea del siglo venidero será «hacer que el saber circule con el aire», trasformar a cada persona en un investigador apasionado. Esa función educativa del siglo no puede realizarse sin que sobrevenga un gran cambio en las condiciones económicas. ¿Cómo ha de hacerse esto? La contestación más pronta será: por medio del socialismo. Pero ya hemos visto que eso sobrentiende la pérdida de aquello mismo para que exista el Estado — la libertad personal. El desarrollo social que haría posible el socialismo sería mejor y más eficaz que el propio socialismo. La gran función económica del siglo XX, consistirá en convencer a la gran masa de las gentes que esa educación debe colocarse al alcance de todos los hombres.

Cuando terminó la conferencia, uno de los asistentes se levantó y puso el siguiente

te reparo: que estaba todo muy bien al hablar de aprovechar la cultura de los siglos; pero por lo que a ellos les tocaba, andaban mezclados con el polvo, y no podían llegar tan alto. Inmediatamente declaró Mr. Davidson que no había tal cosa. «Si formáis una clase y os disponéis a trabajar en serio, yo me vendré con vosotros una vez a la semana, y os enseñaré.» Aceptaron el reto, formaron una clase de varios centenares de hombres y de mujeres, y resultó que él fué más allá de sus palabras, porque se iba con ellos dos veces a la semana. El relato detallado de esta nueva empresa es uno de los más sugestivos capítulos de la historia de la educación en nuestros días. Cerca ya del término de su vida, Mr. Davidson escribió sobre esta materia (1):

Si los maestros nacionales, compenetrados de su poder y de su importancia, se constituyeran, sin esperanza ni deseo de recompensa material, en una asociación para la educación superior de los que se ganan el pan, como lo están haciendo los maestros de Francia, y cada uno consagrarse un par de tardes a la semana a esa labor, muy pronto levantarían la cultura de todo el pueblo, apartando los peores peligros que amenazan a la Sociedad. La pobreza, el vicio y la degradación desaparecerían en gran parte, dando lugar al bienestar, a la virtud y a la nobleza. No hay trabajo más patriótico que éste, porque no es en el tronar del campo de batalla, donde los hombres matan a sus semejantes, el sitio en que se ganan los más nobles laureles cívicos, sino en la clase tranquila, donde consagrados patriotas, hombres y mujeres, se combinan para evitar la miseria, la mezquindad y la corrupción.

(1) *Historia de la Educación*, pág. 276.

LOS LÍMITES DE LA LIBERTAD EN EL PROCESO EDUCATIVO Y LA GÉNESIS DE LA EDUCACIÓN LIBERAL (1)

por M. Maresca,

Profesor en la Universidad de Pavía.

(Conclusión.)

5.—*El Renacimiento y la libertad individual.*

El Renacimiento es un hecho histórico muy complejo: él cierra el mundo medieval y abre el mundo moderno, pero lo abre a través de una vuelta a la intuición clásica y pagana de la vida. La Edad Media desaparece con su ideal de absorción del individuo por la teocracia religiosa y arrastra en su caída todo el mundo espiritual que se sostenía en torno de la autoridad religiosa. Pero el ocaso de la intuición medieval de la vida no es el efecto de un proceso interior de conquista de una más clara y segura conciencia de parte del individuo; es más bien el desmoronarse de un edificio sólo aparentemente compacto y sólido, como construído intelectualmente sobre elementos proporcionados por el pensamiento abstracto y no sobre exigencias reales y elementos concretos de vida. De donde, al caer la mentalidad religiosa, que era el centro de la armonía del mundo espiritual medieval, se abrió una tremenda crisis para la conciencia humana, en cuanto que la vida, que hasta entonces estaba dominada por el pensamiento, quedó como abandonada a sí misma, a su instinto descompuesto y violento, y no ha sabido encontrar inmediatamente en su contenido inmediato las directivas de su desarrollo y las razones de la propia suficiencia. El Renacimiento no es la revelación del individuo a sí mismo y la conquista de la autonomía sobre los restos de la heteronomía regional y estatal, como opinaban Burckhardt y otros, sino sólo la preparación a una plena y consciente afirmación del valor de la personalidad espiritual del hombre como principio de organización de la vida humana en todas sus formas. Es más

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

bien un período de crisis que prepara el mundo moderno, que lleva en gestación los elementos de la nueva síntesis cultural, que, sin embargo, no consigue organizar. He ahí por qué es un fenómeno complejo que varía de pueblo a pueblo, por los orígenes, por el alcance y por las consecuencias sobre el desarrollo de la nueva civilización europea. En Italia, el Renacimiento es un fenómeno aristocrático que tiene su cuna en las Cortes y en los centros universitarios de cultura, y se inicia por un renovado gusto de la belleza y de las obras maestras de la antigua literatura clásica, y da lugar al Humanismo, que es a la vez el aspecto literario y el período inicial de aquella vasta síntesis espiritual de la Europa que se llama Renacimiento... Y es natural que con el gusto de la forma volviese a la vida aquel antiguo contenido que había sido sustituido por el cristianismo, el cual puso el vino nuevo en las viejas odres de la cultura clásica. Pero la antigua intuición volvió como forma artística y literaria, no como forma de vida. Los humanistas eran casi todos creyentes, y los hombres del Renacimiento no negaron la religión, solamente la separaron de los negocios de la vida terrena, o, para ser más exactos, de fin la trasformaron en medio de la vida civil.

El arte pudo tomar la delantera en Italia, porque los otros intereses espirituales, o no existían o eran lángidos. Más tarde surge y se acentúa el interés científico, que condujo a la creación de la moderna ciencia experimental y a renovar las disciplinas históricas y sociales. Pero ni el arte ni la ciencia son formas directoras de la vida, son formas idealizadoras, no organizadoras de la vida. He aquí por qué, mientras Italia alcanzaba las cumbres del arte con la poesía de Pontano, de Sannazaro, de Lorenzo de Médicis, de Ariosto y del Tasso y con las telas y los mármoles de Rafael, del Correggio, del Ticiano, de Miguel Angel, y mientras fijaba los cánones del método experimental con Galileo, y la nueva ciencia política con Maquiavelo, era impotente para defenderse del Extranjero y caía en una miserable servidumbre. El in-

dividuo, sacudiendo el yugo de la Iglesia y del Estado medievales, no se había constituido todavía, en el Renacimiento italiano, como centro autónomo de vida espiritual. Un efecto de tal condición espiritual es la ausencia de un sistema educativo espiritual en la Italia del Renacimiento, si se exceptúa la tentativa utopista de Campanella, la cual envuelve en un velo fantástico y alegórico la originaria intuición de la autonomía del individuo como principio de un sano desenvolvimiento social.

6. — *La Reforma y la autonomía individual.*

Un principio de tal autonomía parece asomar con la Reforma, que es el hecho más importante del renacimiento germánico. Pero la Reforma, aun poniendo la mira en la conciencia del hombre, aun rebosante de una necesidad vital, que es la experiencia religiosa, no afirma inmediatamente más que una exigencia abstracta y teológica de organización espiritual de parte del individuo; por esto no fructifica en Italia, donde la conciencia había ya vuelto las espaldas al abstracto teológico y escolástico. El principio de que el individuo debe con solas sus fuerzas alcanzar las cumbres pavorosas del misterio divino, sin someterse a una interpretación tradicional y autoritaria de las verdades religiosas, es un principio fecundo y vital solamente si surge de una íntima exigencia de la conciencia individual, la cual, cuando existe, traspasa todos los formalismos abstractos y conduce al misticismo. Pero el luteranismo surge como un movimiento teológico no místico, y como tal no canceló la heteronomía religiosa, antes bien, en cierto sentido, la hizo más material y mortificante, identificándola con la letra de un texto sagrado, considerado como un código definitivo de salud.

El libre examen no es sinónimo de libertad de conciencia. Esta supone no sólo la abolición de todo intermedio entre el hombre y Dios, sino que tampoco admite textos sagrados u otras revelaciones definitivas. La libertad religiosa consiste en la

absoluta espontaneidad de sentir o no la necesidad de entrar en comunicación con un supremo principio de vida...

La Reforma fué el efecto del choque histórico que se produjo entre el nuevo movimiento religioso que conquistaba para sí los países no latinos y las fuerzas espirituales suscitadas por la Iglesia de Roma... Las guerras de religión fueron una tremenda experiencia para la Europa; ellas sancionaron una nueva libertad, la libertad de la conciencia religiosa, que hace del individuo el árbitro de su destino supremo. Pero esta libertad es ineficaz si no rebosa de una valoración nueva de la vida individual, por la cual no sólo la religión, sino todas las formas de vida espiritual, comprendido el derecho, son concebidas como exteriorizaciones de la libre actividad de la persona humana. Este principio de valoración del individuo como raíz primigenia de todas sus libertades constituye el trabajo histórico de los dos últimos siglos y deja al siglo XX la grave tarea de conciliar los derechos de libertad insuprimible de la personalidad humana con las renacientes formas heteronómicas sociales y estatales, limitadoras del desarrollo del individuo.

7.— *Valoración de la personalidad espiritual del individuo en la Edad Moderna.*

El Renacimiento en Italia no había colocado en el primer término de la conciencia los intereses sociales y religiosos, porque se polarizó en torno a la posición estética, que llegó a ser preponderante y no permitió a las demás actividades espirituales encontrar el camino de su expansión, especialmente a las actividades profundas y organizadoras de la vida, como la ética y la religión. En los países donde surgió y se difundió la Reforma se engendró un movimiento de valoración de la personalidad individual, que llevó a la concepción del individuo como una realidad preestatal con derechos primitivos, naturales, inalienables, y dueño por esto de una libertad natural absoluta, que ningún poder extrínseco, ni civil ni religioso, puede violar. A

esta concepción de la libertad natural como propiedad originaria del individuo se llega por grados:

a) *La libertad natural del hombre como consecuencia de las luchas religiosas.*—La Reforma dictó los postulados teóricos y las condiciones históricas. El libre examen de los textos sagrados como condición de salud espiritual, o sea la abolición de toda mediación entre el hombre y Dios, fué el principio lógico de la concepción de que el individuo fuese capaz, con sus fuerzas naturales, de realizar una nueva forma de vida espiritual, sin recibir de la autoridad externa la dirección de su conducta. Apenas la revuelta contra la autoridad y la tradición en materia religiosa descendió del campo teológico y racional a la conciencia del individuo, lo impulsó a organizar la nueva concepción de la vida, como fundándose sobre la espontaneidad creadora del espíritu individual. El individuo, que había abolido la mediación externa de la autoridad entre Dios y su conciencia, no se resignó a aceptarla en los demás órdenes de la vida, y se convenció de que no habría alcanzado su autonomía e independencia religiosa si no hubiese afirmado también en el orden jurídico, ético y político la originaria libertad e independencia.

Las condiciones históricas para tales afirmaciones las ofrecieron las luchas religiosas en los Estados que acogieron la Reforma. Las guerras religiosas en los Países Bajos, en Francia, en Inglaterra, fueron el terreno fecundo en que se desarrolló la libertad individual en el orden político... La existencia contemporánea en el mismo Estado de contrarias confesiones religiosas indujo a los hombres de gobierno y a los intelectuales a encontrar otro fundamento a la vida del Estado, independiente de las controversias religiosas. Este fundamento fué puesto en el derecho natural, que sancionaba la soberanía del pueblo.

b) *La libertad como propiedad originaria del hombre en el derecho natural de los teóricos del derecho.*—La exigencia del derecho natural es uno de los as-

pectos fundamentales de la conciencia moderna, tal cual es perfeccionada a través del Renacimiento y de la Reforma religiosa. Consiste, por una parte, en encontrar el origen natural de la sociedad y del Estado, independientemente de todo ligamento de religión y de todo fundamento sobrenatural, y, por otra, en invertir el proceso de la concepción antigua y medieval de las relaciones entre los ciudadanos y el Poder público, que consideraba la libertad como un privilegio concedido por el príncipe al pueblo, y en concebir, por el contrario, la libertad como propiedad originaria del hombre y la autoridad social como una derivación histórica. Esta exigencia tiene sus raíces en los juristas de la reforma protestante y culmina en Rousseau, en cuyo pensamiento se trasfigura, pierde el carácter de una imposición empírica o histórica entre dos hechos, para transformarse en una conciliación dialéctica entre los originarios derechos de libertad y de igualdad de los individuos y la sujeción de éstos en el Estado.

Examinemos su desarrollo histórico.

Antes de Rousseau, el problema de la relación entre el individuo y el Estado estaba planteado de este modo: encontrar el fundamento esencial que la naturaleza ha puesto en el hombre, y que constituye su destino, y ver en qué relación está con tal exigencia el orden social constituido por los hombres. La idea predominante en los juristas anteriores a Rousseau, como Althusio, Grocio, Hobbes, Espinosa, Pufendorf, Sidney, Locke, no obstante las diferencias esenciales de sus doctrinas, era la de que la unión de los hombres originariamente libres en la convivencia social y política se derivaba de un contrato, o sea que la transformación del estado de naturaleza en estado social era efecto de un acto de la voluntad, esto es, de un pacto, de un acuerdo, expreso o tácito, de los individuos originariamente libres y ámbitos de sí mismos. Tal opinión era generalmente aceptada y llegó intacta hasta Rousseau, el cual la hizo suya en el *Contrato social*, donde el principio contractual se despoja del carácter empírico y concreto que tenía

en sus predecesores y se levanta a la dignidad de postulado de la razón práctica. Pero cuando el contrato social se considera como un acto exterior, una manifestación de árbitro contingente que se deriva de la oportunidad del momento, y no de la naturaleza intrínseca del hombre, no se consigue establecer la validez objetiva. Los juristas entonces, o se veían obligados a admitir la revocabilidad o la rotura de tal contrato por parte del pueblo, como Althusio, Espinosa, Sidney y Locke, o debían admitir un principio externo al contrato, para establecer su validez, como hicieron Grocio y Hobbes. El primero de los cuales, para encontrar un fundamento intrínseco a la autoridad que surgía del pacto social, declaró que es «*juris naturae stare pactis*», y que Dios mismo obraría contra su naturaleza si no mantuviese las promesas. Grocio, más bien que de preocuparse de encontrar el fundamento intrínseco de la validez del contrato social, se fundó dogmáticamente sobre la idea del contrato social, para deducir la obligación de obediencia al soberano por parte del pueblo y el absoluto poder del príncipe...

En la misma línea de pensamiento en relación al contrato social se mueve Hobbes, el cual, sin embargo, determina con mayor precisión las condiciones psicológicas que han dado origen al pacto social, y abandona aquel concepto idílico de la persona humana, del cual toma punto de partida Grocio para establecer el origen voluntario del derecho. Hace derivar tal contrato de la necesidad de garantizar la seguridad y la paz de todos, y dice que consiste en la subordinación incondicional de los individuos a una autoridad que los represente y concentre en sí todo su poder. Pero esta autoridad, una vez surgida y establecida, tiene un poder absoluto e incondicional sobre los súbditos, aun cuando ofenda, en vez de proteger la seguridad y la paz de los individuos súbditos.

Así, en Grocio como en Hobbes, la idea del contrato social, nacida como una exigencia racional de encontrar el fundamento natural y humano de la constitución po-

ítica, deviene una fórmula general vacía de sentido, que tiene el oficio de consagrar la legitimidad de todos los Gobiernos...

Con Locke, la investigación del fundamento de la constitución política, aun permaneciendo en el ámbito del principio contractual, entendido como un hecho empírico, se inclina hacia la exigencia de un fundamento racional del Estado, bien que tal exigencia se identifique aún con un hecho histórico.

Los hombres, según Locke, no se reúnen bajo un régimen llevados de necesidades exteriores e impulsivas que les impiden ponderar bien el objeto que se proponen y fijar las condiciones de su consentimiento a la autoridad a que se someten. Por esto, la sumisión al Poder público no es incondicional, como para Grocio y Hobbes, sino condicionada por algunas exigencias que son como las bases fundamentales del Poder público. Estas exigencias están dadas por la permanencia del consentimiento de los ciudadanos al Poder político, y el cumplimiento de los fines que los individuos se han propuesto entrando a formar parte de la convivencia política. Así, que la voluntad y los fines que los individuos se han propuesto al fundar el Estado son las razones ideales, las leyes inmanentes de la existencia del Poder público. Si éste no está en condición de alcanzar ya aquellos fines, y no está apoyado por el consenso general, puede ser revocado y modificado por la misma voluntad que le ha fundado.

Locke está muy vecino a Rousseau y a la *Declaración de los Derechos del hombre*, que abre la Revolución francesa, como, por otra parte, los «Two treatises on Government» se pueden considerar como la síntesis filosófica de la revolución inglesa y la sanción doctrinal del *bill of rights* antes promulgado. El contrato social, para Locke, más que un hecho, comienza a representar un principio regulador, una exigencia racional de dar una convención jurídica al Estado, un derecho del pueblo, la fuente ideal de todas las determinaciones jurídicas que aseguran la condición del Estado.

c) *Libertad y soberanía, según Rousseau*.—En Rousseau, a pesar del lenguaje empírico, conforme al uso corriente, el contrato social se despoja de todo significado empírico e histórico y deviene una exigencia racional, una verdad ideal, el límite inmanente, la condición *a priori* de la validez y legitimidad del Estado. La novedad de Rousseau, como agudamente ha observado Del Vecchio, consiste en que, mientras para los demás teóricos del contractualismo, incluso Locke, los derechos del ciudadano eran una consecuencia del acto contractual, para él, por el contrario, el acto contractual es una consecuencia de aquellos derechos. Y así como los derechos (de libertad y de igualdad) son originarios, originario es también el contrato, en el sentido de que nace de la misma naturaleza de los hombres, y no del arbitrio de alguno, en cuanto que no es más que la interferencia ideal de los derechos connaturales de los individuos. La esencia del pacto social, en efecto, para Rousseau, es la siguiente: «Chacun de nous met en commun sa personne et toute sa puissance sous la suprême direction de la volonté générale; et nous recevons en corps chaque membre comme partie indivisible du tout». Tal transferencia de los derechos de los individuos para la formación de una persona pública que los restituye inmediatamente es una ficción dialéctica, la cual sirve para demostrar que el individuo en el Estado vuelve a encontrar lo que ya poseía. Para excluir *a priori* que cualquier consociado pueda ser privado, ni aun en parte, de sus derechos originarios, es necesario suponer que todos habían hecho la completa renuncia de sus derechos en la comunidad; pero la renuncia es una ficción apta para asegurar que a cada uno se le garantiza la restitución total. Según el contrato social, es imposible, dentro del Estado, la posición privilegiada de un individuo respecto de los demás...

Cualquier vínculo o sistema de garantías está excluido *a priori*, salvo aquel por el que todos los ciudadanos dependen igualmente del Estado, el cual está constituido por ellos mismos...

Se podría preguntar: si los derechos del individuo son inalienables de su naturaleza, ¿por qué deben conferírsele formalmente por el Estado? El esfuerzo de Rousseau trata de transformar los derechos naturales del individuo en derechos civiles; la enajenación de los derechos por parte del individuo, es la mediación conceptual de tal transformación... El poder soberano, según Rousseau, no tiene necesidad de garantía contra los súbditos, porque en tanto existe tal poder en cuanto es la expresión de la igual libertad de los súbditos mismos. Por tanto, en la concepción filosófico-jurídica de Rousseau, la libertad del individuo es absoluta e incondicional, porque es un derecho natural que determina la naturaleza misma del Estado, cuya existencia está condicionada por el reconocimiento y la actuación del mismo.

8.—*La evolución de la libertad en el mundo contemporáneo. Los límites de la libertad como internos en la conciencia misma del individuo.*

El *Contrato social*, de Rousseau, señala un período nuevo en la evolución del concepto de libertad política, la cual cesa de ser un privilegio, o el efecto de un pacto de gobierno, para ser la consagración de una propiedad esencial de la naturaleza humana, la libertad natural, la cual, negándose dialécticamente en la convivencia política, revive como libertad civil. Pero Rousseau no tuvo plena conciencia de la transformación que hacía sufrir al concepto de derecho individual, el cual no es un derecho preestatal, sino un límite o una condición dialéctica de la existencia del Estado, en el cual solamente adquiere su concreción y su reconocimiento. Estado e individuo, voluntad, voluntad general y voluntad individual son todavía en su pensamiento realidades opuestas, heterogéneas, estáticas, no traídas suficientemente de la enajenación con que el individuo renuncia a sus derechos para volverlos a encontrar después en el Estado...

La concepción rousseauiana se encuentra intacta en la Declaración de los

Derechos de 1789, con que se abre la Revolución francesa, que desemboca en la *Convención*, que es una tiranía democrática salida de los principios de la soberanía popular...

El siglo XIX ha deducido de los principios de la Revolución francesa todas las demás consecuencias, o sea: de la revolución política ha pasado a otras revoluciones que desenvuelven las exigencias implícitas en la Declaración. La revolución liberal, la revolución democrática, la revolución económica están contenidas en potencia en la Declaración de los Derechos. La revolución liberal representa el triunfo de la exigencia incoercible de un límite infranqueable para la constitución del Estado moderno en los derechos de libertad de la conciencia individual. La revolución democrática es la expresión de la exigencia de igualdad entre los miembros de la comunidad política y del derecho de ésta a gobernarse por sí misma. La revolución económica estaba implícitamente contenida en el artículo 17 de la declaración que defendía el instituto de la propiedad. Ahora bien, puesto que todos los derechos estaban sancionados como inherentes íntimamente a la personalidad individual, se deducía que, en una concepción estática de los Derechos del hombre, todos los hombres habrían debido ser propietarios para tener una personalidad jurídica completa.

Los inevitables absurdos que se derivan de deducir las consecuencias lógicas de exigencias justas, pero falseadas en su interpretación estática y naturalista, ha conducido a una revisión crítica de los mismos conceptos fundamentales sobre los que se funda el conflicto. Así, el liberalismo, la democracia y el socialismo han interpretado sucesivamente sus postulados como exigencias dinámicas y no como datos de hecho, para construir el nuevo edificio social. La libertad no es la vacía y abstracta libertad naturalista, que confina con el arbitrio, de la que ha salido el *Contrato social*, sino que es progresiva conquista, esto es, liberación de la servidumbre del egoísmo y de la naturaleza bru-

ta... El individuo y el Estado no son dos realidades heterogéneas y contrarias, sino exigencias, modo de ser del espíritu humano, única realidad insuprimible de que emana el devenir social. En tal modo, los límites de la libertad no son ya externos al individuo, sino internos en su conciencia y, por consiguiente, no son fijos, sino móviles; no estáticos, sino progresivos.

Trasportado el conflicto entre la libertad y la autoridad al interior del hombre, no puede ser resuelto más que por la conciencia, y en modo dialéctico, o sea, no definitivo, sino adecuado a las exigencias del espíritu humano, que son dinámicas y progresivas...

9. — Conclusión.

El concepto de educación liberal.

La rápida indagación hecha sobre la evolución de los límites de la libertad en la historia de la cultura occidental nos permite fijar algunas conclusiones respecto al conflicto entre la libertad y la autoridad en el proceso educativo.

Si la libertad es una conquista, no un privilegio de nacimiento, si el derecho es una explicación de actividad, no una posesión originaria, el problema de la autoridad no aparece como la negación de la libertad individual, sino como la condición de su existencia y de su desarrollo. El educando no obedece ya a un poder religioso y estatal que lo vigila, no porque estos poderes no existan ya y hayan dejado de ejercitar su influjo sobre la vida del individuo, sino porque estos poderes han llegado a ser la expresión de la vida individual, se han hecho intrínsecos en la conciencia humana, y por esto mandan, no ya desde fuera, sino desde el interior del hombre. Y mandan desde el interior en la medida en que el creciente conocimiento del individuo ha modificado su concepción de la realidad, esto es, a medida que se ha desarrollado su libertad espiritual. Por tanto, se comprende que se trata de criterio, de valoración, no de transformaciones objetivas e históricas. Históricamente, la Iglesia y el Estado, que son las grandes fuerzas

heteronómicas en la vida individual, se han modificado, más bien en su estructura, pero no han desaparecido. Objetivamente, su acción es siempre actual, pero la incidencia en la vida individual ha cambiado, en el sentido de que su acción se ha trasladado al dominio íntimo de la conciencia humana, donde toda coacción deviene auto-coacción.

Por otra parte, el interiorizarse de la autoridad externa es un proceso, un esfuerzo, una exigencia espiritual, nunca completamente realizada; de otro modo, la vida espiritual no sería ya progresiva y dialéctica. Por esto importa que no existan fórmulas definitivas para conciliar la libertad individual y la autoridad externa, por ejemplo: la soberanía del Estado, sino que exista sólo un proceso, un conato, una tendencia de parte del individuo para apropiarse el Estado, para hacérselo intrínseco, para ponerlo homogéneo con sus exigencias. La lucha política y social no deja de existir y de tener su necesidad; han cambiado, sin embargo, los fines, los criterios y el terreno de la lucha. Los escépticos y los pesimistas anarquizantes son aquellos que siguen las fantasías de una beatífica condición de quietud y de inercia individual, de un estado social perfectamente equilibrado. Pero el equilibrio entre el desarrollo del individuo, según todas sus capacidades, y el desarrollo de los demás es una tendencia, una meta, un objetivo, un ideal, pero no un hecho o una posesión; si fuese un hecho, los hombres, para continuar viviendo, deberían proponerse otro ideal más elevado. Puesta la meta, está puesta la necesidad del individuo de alcanzarla; entre el objetivo y su condición actual se extiende toda la gamma indefinida de medios que el individuo se forja para transformar el ambiente social y adaptarlo a sus exigencias ideales. La posibilidad de realizar tan noble ideal forma la aspiración de la educación moderna, la cual es *liberal* en el presupuesto formal de que parte, que es la capacidad del educando para explicar liberalmente la variedad de sus aptitudes, y en el fin a que tiende, que es la conciliación de la máxima riqueza y varie-

dad de las aptitudes individuales con el máximo equilibrio social.

Entendido así, la educación liberal no es una manera de ser particular de la actividad educativa que forma el programa de acción de un partido político, o el contenido de una doctrina especial; es, por el contrario, la enunciación de las condiciones de considerar la actividad educativa como actividad espiritual. Toda tentativa de dar una sistematización teórica de la actividad educativa no puede dejar de reconocer en la libertad el punto de partida y el punto de llegada del proceso educativo. La capacidad del educando de expresar por sí y en sí mismo una humanidad mejor es el fundamento de todo acto educativo y el desplegamiento pleno de todas sus aptitudes, o sea, la conquista de la alta libertad, constituye su punto de llegada.

La discusión puede insinuarse solamente sobre los medios que se empleen o se aconsejen para llegar a la meta. Pero es evidente que aun en la elección de los medios hay un límite más allá del cual éstos cesan de ser educativos; el límite está representado por la exigencia de que los medios tengan la misma naturaleza que el fin. Para la libertad se educa con la libertad y no con la coacción, como para la vida religiosa se educa con la fe y no con la incredulidad. Y si el espíritu es libertad en su íntima esencia, toda tentativa de provocar su desarrollo por medio de la coacción no sólo sería antieducativo, sino que degradaría el nivel de la vida espiritual en un bruto mecanismo. Si la libertad es el fin más alto de la educación, hay que comenzar respetando las condiciones de desarrollo en sí mismo y en los demás.

La libertad desarrollada entre esquemas fijos y determinados es servidumbre, no libertad. Y la misma pretensión de hacer del educando un hombre libre contra su sentimiento de la libertad, que es la espontaneidad espiritual, es una coacción que anula también la originaria capacidad de llegar a ser libres. Y, sin embargo, no dejan de ser frecuentes las violaciones de la libertad espiritual del educando cometidas por educadores y reformadores de la edu-

cación en nombre de un concepto filosófico de la libertad, que es sinónimo de coacción.

LA PSICOLOGÍA DEL PROGRAMA ELEMENTAL

por J. Dewey.

(Y la Universidad
como lugar de investigación psicológica)

Como este número cierra la serie de monografías relativas a la labor de la escuela elemental, parece oportuna una formulación de los principios que regulan esta labor. Por si se necesitase más justificación, el presente mes (diciembre de 1900) cierra también el quinto año de la existencia de la escuela.

Naturalmente, la mayor parte del público está interesado en lo que ocurre diariamente en una escuela en relación directa con los niños.

Es verdad que los padres envían a sus hijos y a sus hijas para obtener los resultados personales que quieren asegurarles, no para que contribuyan al progreso de la teoría educativa. También es verdad, en términos generales de los visitantes de una escuela, que reconocen, en diverso grado, lo que se hace actualmente con los niños ante sus ojos, pero rara vez tienen ni interés ni tiempo para considerar la labor en relación con los problemas básicos. Una escuela no puede perder de vista este aspecto de su labor, pues sólo atendiendo puede conservar la confianza de sus patronos y la presencia de sus discípulos.

Una escuela dirigida por un departamento universitario debe tener otro aspecto. Desde el punto de vista universitario, la parte más importante de su labor es la científica—la contribución que preste al progreso del pensamiento pedagógico.—La aspiración de educar un cierto número de niños difícilmente justificaría que una Universidad se desviase de su tradición, que ella reserva para aquellos que han completado su segunda enseñanza. Solamente la aspiración científica, el desenvolvimien-

to de un laboratorio, comparable con otros laboratorios científicos, puede proporcionar una razón para el sostenimiento por la Universidad de una escuela elemental.

Pero, puesto que esta fase ha de ser la última que se muestra al observador ordinario, y ya que es la más difícil de comprender, es conveniente destacar este aspecto universitario de la labor realizada en la escuela elemental de la Universidad de Chicago. En los términos más generales, la escuela es un laboratorio de psicología aplicada. Es decir, que tiene un lugar para el estudio del espíritu tal como se manifiesta y se desenvuelve en el niño, y para buscar los materiales y agentes que parecen más adecuados para satisfacer y estimular las condiciones del crecimiento normal.

No se trata de una escuela normal ni un departamento para la preparación de los maestros. No es tampoco una escuela modelo. No se intenta demostrar ninguna idea o doctrina especial. Su misión es la de enfocar la educación del niño desde el punto de vista de los principios de la actividad mental y de los procesos del conocimiento dados a conocer por la psicología moderna. El problema es por naturaleza infinito. Todo lo que la escuela puede hacer es aportar contribuciones aisladas aquí y allí, y atender a la necesidad de considerar la educación, lo mismo teórica que prácticamente, a esta luz. Siendo éste el fin, las condiciones escolares deben, desde luego, convenir con él. Tender a estudiar los procesos y las leyes del crecimiento en condiciones artificiales tales que eviten que se muestren por sí mismos muchos de los hechos principales de la vida del niño, es un absurdo indudable.

En su aspecto práctico, el problema de este laboratorio toma la forma de la construcción de un curso de estudio que armoniza con la historia natural del crecimiento del niño en capacidad y experiencia. La cuestión es la selección del género, la variedad y proporción debida de los temas que contestan más definidamente a las necesidades y poderes dominantes de un período dado de crecimiento y de aquellos mo-

dos de presentación que determinaran que el material seleccionado entre vitalmente en el desarrollo. No podemos admitir demasiado plena ni demasiado libremente los límites de nuestro conocimiento y las profundidades de nuestra ignorancia en esta materia. Nadie tiene un dominio científico completo sobre los hechos principales de ninguno de los años de la vida infantil. Sería funesta presunción el proclamar que se haya descubierto justamente el material mejor adaptado para promover este crecimiento. La presunción de un laboratorio es más bien la de que se conoce ya lo suficiente de las condiciones y modos de crecimiento para hacer posible una indagación inteligente. Y que solamente será ésta eficaz actuando sobre lo ya conocido. El punto principal es el de cómo la experimentación puede fortificar nuestras convicciones razonables. Lo que se pretende es asegurar combinaciones que permitan y estimulen la libertad de investigación y que permitan actuar sinceramente sobre la práctica educativa indicada por la investigación sin perturbaciones ni supresiones que susciten una indefinida dependencia de la tradición y de las nociones preconcebidas. En este sentido debe ser la escuela una estación de pedagogía experimental.

¿Cuáles son, entonces, las principales hipótesis de trabajo que han sido adaptadas de la psicología? ¿Cuáles son las hipótesis pedagógicas que se han establecido como contrapartidas de esas afirmaciones psicológicas? El contraste es triple. Primeramente, la psicología consideró el espíritu como un tema puramente individual en estrecho contacto con un mundo exterior. La única cuestión que se planteaba era la del modo según el cual el mundo y el espíritu se influían recíprocamente. El proceso entero reconocido hubiera sido el mismo exactamente, en teoría, si viviese en el mundo un espíritu solamente. Actualmente, la tendencia es a concebir el espíritu individual como una función de la vida social, incapaz de operar ni desenvolverse por sí propio, sino que requiere el estímulo continuo de los agentes sociales y

encuentra su nutrición también en los elementos sociales. La idea de la herencia ha hecho familiar la noción de que las dotes del individuo, así mentales como físicas, son una transmisión de la raza: un capital heredado por el individuo, del pasado, y mantenido en prenda por él para el futuro. La idea de evolución ha hecho familiar la noción de que el espíritu no puede ser considerado como una posesión individual monopolizada, sino que representa la resultante de la tendencia y el pensamiento de la Humanidad, que se desenvuelve en un ambiente que es, a la vez, social y físico; que las necesidades y aspiraciones sociales han sido bastante patentes para modelarlos, y que la diferencia principal entre el salvajismo y la civilización no está tanto en la naturaleza nativa como en la herencia y el medio social.

Los estudios de la infancia han mostrado igualmente que esta herencia socialmente adquirida opera en el individuo solamente bajo los presentes estímulos sociales. La naturaleza proporciona en verdad sus estímulos físicos de luz, sonido, calor, etc.; pero la significación que se les atribuye y la interpretación que se les da depende de la manera como la sociedad en que el niño vive actúa y reacciona en relación con ellos. El estímulo simple de la luz no es la realidad entera. La interpretación que se le da a través de las actividades y del pensamiento social le confiere su valor de significación. Mediante la imitación, la sugestión, la instrucción directa, y, más aún, la intuición indirecta, inconsciente, es como el niño aprende a estimar y a utilizar los simples estímulos físicos. Mediante las actuaciones sociales es como recapitula en unos pocos años el progreso que la raza ha tardado largos siglos en recorrer.

La práctica educativa ha mostrado una adaptación inconsciente y una armonía con la psicología prevalente; ambas crecen sobre el mismo suelo. En la medida en que se supuso que el espíritu se nutría por el contacto directo con el mundo, se pensó que las necesidades de la instrucción podrían ser satisfechas poniendo el espíritu

del niño en relación directa con los diversos núcleos de hechos externos designados, como geografía, aritmética, gramática, etc. Así se prescindía de que estas series clasificadas de hechos eran simples selecciones de la vida social del pasado; e igualmente de que se han engendrado por las situaciones sociales y representan las respuestas encontradas a las necesidades sociales. Ningún elemento social se encontró en el programa ni en la apelación intrínseca que se hacía al niño; fué colocado casi enteramente por el maestro en los estímulos, admoniciones, excitaciones y expedientes de los instructores para conseguir que el espíritu trabaje sobre un material que, en sí mismo, sólo accidentalmente estaba iluminado por algún relámpago de elemento social. Se olvidó que la apelación máxima y la plena significación en la vida del niño sólo podía asegurarse cuando se presentasen los estudios, no como simples estudios externos, sino desde el punto de vista de la relación que tengan con la vida de la sociedad. Se olvidó de que para que se conviertan en partes integrantes de la conducta del niño y de su carácter, deben ser asimiladas, no como meros elementos de información, sino como partes orgánicas de sus necesidades y aspiraciones presentes, las cuales, a su vez, son sociales.

En segundo lugar, la más antigua psicología fué una psicología del conocimiento, del intelecto. La emoción y la tendencia no ocupaban sino un lugar incidental y derivado. Se hablaba mucho de las sensaciones y casi nada de los movimientos. Se discutía sobre las ideas y sobre si se originaban en las sensaciones o en alguna facultad innata; pero se ignoraba la posibilidad de que se originasen *en y de* las necesidades de la acción. Su influjo sobre la conducta, sobre el comportamiento, fué considerado como un vínculo externo. Ahora, nosotros creemos (para usar las palabras de W. James) que el intelecto, la esfera de las sensaciones y de las ideas no es sino «un departamento intermediario, que algunas veces asume el papel final, por no llegarse a ver, en medio de la mons-

trouosa diversidad de amplitud y complicaciones de las cogitaciones que pueden llenarlo, que no puede tener sino una función esencial, la función de definir la dirección que puede tomar nuestra actividad inmediata o remota».

Aquí también había una armonía preestablecida entre la práctica educativa y la teoría psicológica. El conocimiento fué aislado en la escuela y convertido en fin en sí mismo. Los hechos, las leyes y la información han formado la trama de los programas. La controversia en la teoría y la práctica educativas tuvo lugar entre aquellos que se apoyaban más en el elemento sensible del conocimiento, en el contacto con las realidades, en las lecciones de cosas, etc., y aquellos otros que ponían más de relieve las ideas abstractas, las generalizaciones, etc., la razón, que así se llamaba, aun cuando se trataba, en realidad, de las ideas abstractas, tal como se formulaban en los libros. En ninguno de los dos casos se hacía ninguna tentativa para conexionar el adiestramiento sensible o la operación lógica con los problemas e intereses de la vida práctica. Aquí también está indicada una transformación pedagógica, si queremos suponer que nuestras teorías psicológicas valen para las verdades de la vida.

El tercer punto de contraste estriba en la concepción moderna del espíritu esencialmente como un proceso, un proceso de crecimiento, no una cosa fija. Según el antiguo punto de vista, el espíritu era el espíritu, y aquí se acababa la historia. El espíritu era siempre el mismo, porque se adaptaba a la misma variedad de facultades, se tratase de un niño o de un adulto. Si se admitía alguna diferencia, era simplemente la de que algunas de estas facultades ya formadas, como la de la memoria, entraba en juego anteriormente, mientras que otras, tales como el juicio y el razonamiento, hacían su aparición solamente después que el niño, mediante el adiestramiento de la memoria, había sido reducido a completa dependencia, respecto del pensamiento de las otras. La única diferencia importante se reconocía como de cantidad de suma. El niño era un hom-

bre pequeño, y su espíritu, un espíritu pequeño, en todo, y salvo en el tamaño, igual al del adulto, y tenía ya dispuesta su peculiar dotación de facultades de atención, memoria, etc. Ahora concebimos el espíritu como una cosa en crecimiento, y, por tanto, como esencialmente cambiante y presentando fases distintivas de capacidad e interés en los diferentes períodos. Estos son lo mismo en el sentido de la continuidad de la vida, pero diferentes en cuanto que cada uno tiene su propia aspiración y oficio. «Primero la semilla, luego el árbol, y, por último, el fruto en el árbol».

Difícilmente podrá exagerarse la concordancia de la educación y la psicología en este punto. El curso entero de los estudios estaba controlado, aunque fuera inconscientemente, por el supuesto de que, siendo el espíritu y sus facultades las mismas siempre, el mismo tema de estudios del adulto—combinados lógicamente los hechos y los principios—es el «estudio» de la naturaleza que corresponde al niño, simplificado y hecho más fácil desde luego. El resultado fué el tradicional curso de estudio, en el cual el espíritu del niño y el del adulto son también absolutamente identificados, excepto en lo que se refiere a la simple suma o cantidad de poder. El paisaje entero del universo se subdivide primero en secciones, llamadas estudios; después, cada uno de estos estudios es fragmentado en pedazos, y uno de estos pedazos se atribuye a un cierto año del curso. Ningún orden de desenvolvimiento fué reconocido; bastaba que la primera parte fuese más fácil que la última.

Si estamos verdaderamente convencidos de la idea del espíritu como crecimiento, conducido este crecimiento con los rasgos típicos distintivos de sus varias etapas, es claro que está también indicada una transformación educativa. Es indudable que la selección y graduación del material en el curso de estudios debe hacerse con referencia a la nutrición adecuada, a la dirección dominante de la actividad en un período dado, no con referencia a las secciones fragmentadas de un universo de conocimiento ya dispuesto.

Es, desde luego, comparativamente fá-

cil establecer proposiciones generales como la anterior, fácil utilizarlas para criticar las condiciones escolares actuales y fácil también, mediante ellas, alegar la necesidad de alguna cosa diferente. Pero el arte es largo. La dificultad está en llevar a efecto tal concepción. Viendo exactamente cuáles sean los materiales y los métodos y en qué proporción y combinación serán válidos y eficaces en un momento dado. Aquí también debemos volver a la idea del laboratorio. No hay una respuesta *a priori* para cuestiones de este tipo. La tradición no puede darla, porque es una tradición basada en otra psicología. Tampoco puede proporcionarla el nuevo razonamiento, porque es una cuestión de hecho. Sólo puede encontrarse ensayando en este terreno. Negarse a ensayar, abrazarse ciegamente a la tradición, porque la indagación de la verdad envuelva la experimentación en la región de lo desconocido, es rehusar el único camino que puede introducir la convicción racional en la educación.

De aquí que sólo podamos indicar varias líneas de investigación seguidas durante los últimos cinco años, con algunos de los resultados más recientemente obtenidos. Estos resultados no pueden pretender, desde luego, ser otra cosa que tentativas, pero constituyen un progreso definido, en cuanto proporcionan una conciencia más clara de lo que son los problemas e iluminan el camino para una acción más inteligente en el futuro. Podría afirmarse que, prácticamente, no ha sido posible todavía, en muchos casos, actuar adecuadamente según las mejores ideas obtenidas, a causá de dificultades administrativas debidas a la falta de fondos — dificultades que se centran en la falta de edificio apropiado y en la imposibilidad de pagar las sumas necesarias para asegurar la consagración absoluta del maestro en alguna dirección importante.

Viniendo ahora a ocuparnos de las respuestas pedagógicas que se han dibujado por las hipótesis psicológicas, es conveniente partir de las etapas de crecimiento. La primera etapa—encontrada en el niño, es

decir, desde los cuatro a los ocho años de edad—se caracteriza por la dirección de los intereses sociales y personales y por la dirección y prontitud de las relaciones entre las impresiones, las ideas y la acción. La exigencia de un motor expansivo para la expresión es urgente e inmediata. De aquí que el tema para estos años sea seleccionado de las fases de la vida que entran en el medio social circundante del niño y que sea éste capaz de reproducir, hasta donde sea posible, en alguna forma social aproximadora— en los juegos y recreos, ocupaciones, artes industriales en miniatura, cuentos, dibujos imaginativos y conversaciones—. Al principio, el material está inmediatamente próximo al niño mismo, la vida familiar y su vecindad; poco a poco se va alejando a las ocupaciones sociales (especialmente aquellas que se realizan con mutua dependencia respecto de la ciudad y de la vida del país y después se extiende a la evolución histórica de las ocupaciones típicas y de las formas sociales con ellas conexas). El material no se presenta como lecciones, como algo que debe ser aprendido, sino más bien como algo que debe ser incorporado a la propia experiencia del niño, mediante sus actividades propias, cosiendo, cocinando, comerciando, modelando, representando, conversando, discutiendo, contando cuentos, etc. Estos a su vez son agentes directos. Son personas de actividad motora o expresiva. Son acentuadas hasta dominar el programa escolar, para que la conexión íntima entre el conocer y el hacer, tan característica de este período de la vida infantil, pueda ser mantenida. La aspiración, entonces, no es para el niño ir a la escuela como un lugar aparte, sino ir a la escuela para recapitular las fases típicas de su experiencia fuera de la escuela, para ampliarlas, enriquecerlas y formularlas gradualmente.

En el segundo período, que se extiende desde los ocho o nueve años a los 11 ó 12, la aspiración es reconocer y responder al cambio que se opera en el niño por su creciente sentimiento de la posibilidad de resultados más permanentes y objetivos y de

la necesidad de controlar los agentes para adquirir la destreza necesaria para la obtención de estos resultados. Cuando el niño reconoce fines distintos y duraderos que se le presentan y que exigen su atención, la vaga y flúida unidad previa de la vida queda rota. El nuevo juego de la actividad no le satisface ya. Debe sentirse que se realiza algo, que se llega a un resultado definitivo. De aquí el reconocimiento de las reglas de acción — esto es, de medios regulares apropiados para alcanzar resultados permanentes— y el valor de dominar procesos especiales para obtener habilidad en su uso.

De aquí que, en cuanto al lado pedagógico, el problema consista, respecto del tema, en diferenciar la vaga unidad de la experiencia en fases características típicas, seleccionándolas de modo que ilustren claramente la importancia para la humanidad de dominar agentes específicos y métodos de pensamiento y de acción para realizar sus más elevadas aspiraciones. El problema del lado del método es análogo: llevar al niño a reconocer la necesidad de un desenvolvimiento semejante dentro de sí mismo — la necesidad de asegurarse por sí mismo el control práctico e intelectual de métodos de trabajo y de investigación que le capaciten para comprobar los resultados.

ENCICLOPEDIA

LOS GRANDES VIAJES AÉREOS (1)

(Continuación.)

De Lisboa a Rio de Janeiro.

(30 de marzo de 1922.)

Los *raids* como el de Sacadura Cabral y Gago Coutinho no tienen el mero significado de una proeza deportiva. Llevan implícita, allí donde no se busca solamente asombrar con el esfuerzo de un momento, una comprobación científica, y en ese caso

de los pilotos portugueses, al unir dos Continentes, se logró avanzar un gran paso hacia la solución del problema largamente contemplado.

La travesía del Océano Atlántico, realizada por aquellos marinos, sirvió, al abrir la nueva ruta por el sur, para señalar al mundo la practicabilidad de esa comunicación aérea a poco que se adelantase en cuanto a la potencia y seguridad de las máquinas. La unión de Continentes, uno de los fines más noblemente entrevistados de la aviación, halló así en los aviadores lusitanos los primeros paladines.

Para ellos se trataba de una legítima aspiración. Procurábase contribuir con todas las energías al propósito fundamental de los grandes *raids* aéreos sobre el océano, y si la travesía no se realizó dentro del plazo que se estableció como máximo por quienes instituyeron premios para los vencedores, ello no fué imputable a la voluntad de los pilotos, ni siquiera a las condiciones de las máquinas — un tanto precarias, si se las compara con las actuales —, sino a inconvenientes inevitables y ajenos a toda prevision.

Pero eso no importó. Los aviadores portugueses no pensaron ni por un momento en batir un *record* de tiempo. Se habían propuesto llegar desde su patria al Brasil, que festejaría en breve su centenario, y lo hicieron como una ratificación de que la voluntad humana puede llegar a límites inverosímiles.

Ya la travesía del Atlántico Sur había sido intentada. Pero si aquella tentativa, realizada tres años antes que la de los aviadores portugueses, fracasó en sus comienzos, sirvió, en cambio, para dejar una proficua simiente, desarrollada con vigor ese mismo año de 1919, que marca la agitación más intensa en pro del cruce del gran mar. Nos referimos a la tentativa del teniente francés Fontan, realizada el 18 de marzo del año que mencionamos, y que tenía por fin el cruce desde Dakar a Pernambuco, con escala en Cabo Verde.

Ya hemos dicho que la empresa falló en sus comienzos, pero originó un formidable movimiento en los círculos aeronáu-

(1) Véase el número 796 del *Boletín*.

ticos de Europa y Estados Unidos, en donde obsesionó durante varios meses la idea de realizar el *raid*. Se había llegado por aquel entonces a un considerable progreso en materia de construcción de aparatos. Con todo, la empresa era considerada maravillosa y atrajo no sólo a los estudiosos, sino también a los que intrépidamente pensaron en la gloria de un desafío a la muerte por una causa tan noble. De ahí que ese año 1919 registre hechos salientes de la aviación mundial, todos estimulados por el afán general de vencer los grandes obstáculos que ofrecía el océano. Y fué así como tres años después de la tentativa del teniente Fontan, y a pesar de las hazañas de Read y Alcock, todavía se persistía en la travesía del Atlántico Sur, que atraía por lo difícil, larga y peligrosa.

No había, en realidad, en las esferas gobernantes, mayor entusiasmo por favorecer los proyectos, porque en muchos casos se consideró el vuelo una empresa casi de imposible realización. Por eso mismo merece todos los honores la decisión del Gobierno portugués en el sentido de prestar el mayor apoyo a sus marinos y el esfuerzo de éstos, que en su época superó todos los entusiasmos.

El 30 de marzo de 1922, un pequeño avión, el *Portugal*—que así se llamó el aparato—, levantó vuelo en el puerto de Lisboa. A su bordo iban los marinos Sacadura Cabral y Gago Coutinho, pilotos reconocidos en su patria como los más destacados. El biplano *Fayrel*, de 12 metros de envergadura, con motores Rolls-Royce 400 HP., velocidad máxima de 190 Km. y una carga de 3.500 Kg., tenía una autonomía de 15 horas de vuelo y llevaba un aparato corrector de derrota, ideado por Gago Coutinho para conocer la velocidad y dirección de los vientos, y aparatos iluminados eléctricamente, que les permitirían hacer observaciones nocturnas.

El avión cubrió la primera etapa a razón de 150 Km., y llegó a las Palmas, islas Canarias, después de ocho horas de vuelo, en las que recorrió 1.136 Km.

En las islas Canarias reinaba en esos días un tiempo pésimo. El mar, embraveci-

do, se unía en singular concierto de ruidos atronadores al viento impetuoso, que hacía de las olas verdaderas montañas de agua. Era una temeridad levantar vuelo en esas condiciones.

Al día siguiente, 31 de marzo, la tempestad continuó más recia aún y no amainó hasta el 5 de abril, cuya mañana límpida, serena, de pleno sol, sirvió a los aviadores para reanudar el *raid*.

Esperaba después a los viajeros una etapa más difícil. A las 8,30 salieron de la bahía de Gando, en medio de una multitud de curiosos, y recorrieron 1.344 Km. azotados por vientos en todas direcciones. A las 17.20 llegaron a San Vicente y descendieron en la bahía Masciote, casi en medio de una tempestad.

En Cabo Verde, la marejada y el viento imposibilitaron la salida. El avión, que entonces ya se llamaba *Lusitania*, era sacudido por las fuertes olas. El cambio de nombre del aparato fué resuelto por decreto oficial del Gobierno portugués. Cuando se quiso iniciar el *décollage*, las condiciones imposibles del mar impidieron la salida, y ello obligó a los pilotos a regresar al punto de partida, después de volar 40 minutos.

Días más tarde, en un momento de calma, se emprendió la marcha hacia las rocas de San Pedro y San Pablo, pero no hacia Fernando de Noronha, por la escasez de combustible. Efectivamente, se necesitaban 18 horas de vuelo para llegar al segundo punto, por lo que se resolvió hacer escala en el Peñón de San Pedro, maniobra que exigía óptimas condiciones de tiempo para amarrar el aparato.

Las rocas de San Pedro y San Pablo son dos grandes peñones, de origen volcánico, áridos e inhabitables.

En aquella eterna soledad, pocas veces interrumpida con la presencia del hombre, anidan sólo las aves marinas y rugen siempre los vendavales y las olas embravecidas.

Aparecen los peñones como dos enormes conos truncados, de líneas irregulares, cuyas superficies tienen, aproximadamente, 200 m. de diámetro.

No ofrecen ningún reparo ni lugar propicio al descenso de los aviones. Bien al contrario, aumentan el peligro de los que desciendan en sus cercanías, y por efectos de la corriente y del oleaje, van a destrozarse contra las piedras, si no median circunstancias favorables del tiempo, muy excepcionales allí.

Los pilotos relatan en la siguiente forma su arribo a este punto:

«Al llegar allí, encontramos el mar agitadoísimo, con ondulaciones y olas enormes que subían a tres metros de altura. En el momento en que el avión corrió sobre las aguas, la marejada fortísima arrancó un flotador que se había levantado en ese instante, pero el aparato continuó corriendo paralelamente unos segundos, no muchos, porque la pérdida del flotador provocó el desequilibrio. El *Lusitania* se hundió de proa y los estanques fueron invadidos por el agua. A despecho de los esfuerzos desplegados, se hundió, quedando inutilizado completamente.

Llegamos al peñón de San Pedro a las 19,18. Habíamos volado 11,30 horas y recorrido 1.456 Km. desde Cabo Verde.»

En el lugar del suceso se encontraba el crucero *República*, a bordo del cual fueron recibidos Cabral y Coutinho. La presencia de este buque en San Pedro obedecía al pedido de combustible hecho desde San Vicente para seguir a Pernambuco, mas la travesía quedó de hecho interrumpida. Transportar el aparato al Brasil para reponerlo, y de allí nuevamente a San Pedro, resultaba menos práctico que pedir uno nuevo a Portugal, cosa que se resolvió inmediatamente.

La Marina portuguesa preparó un nuevo aparato, un *Fayrel*, del mismo tipo del utilizado anteriormente, y, previos algunos ensayos en los alrededores de Lisboa, fué embarcado con destino a Fernando de Noronha.

Los pilotos emprenderían el vuelo desde este sitio y, luego de dirigirse hacia las rocas de San Pedro y San Pablo, sin hacer escala en ellas, regresarían al punto de partida, de donde, en una nueva etapa, se dirigirían a Pernambuco.

Las condiciones desfavorables del tiempo y una falla de la brújula y del aparato de observaciones solares anularon estos planes, y cuando, luego de levantado el vuelo en Fernando de Noronha, se esperaba ver a los viajeros regresar, se tuvo la noticia de que habían caído al mar. Efectivamente: un buque mercante salvó a los aviadores, y con los tumbos de las olas, el aparato quedó reducido a un montón de planos y piezas sueltas.

Pero contra todas las adversidades estaban el temple de aquellos bravos y el apoyo que la sociedad y los Gobiernos de Río Janeiro y de Lisboa les prestaron. Un tercer avión de las mismas características, con que se les proveyó más tarde, les permitió llevar a feliz término la empresa. A las 8,25 del día 5 de junio levantaron vuelo en Fernando de Noronha para cubrir la etapa, y a las 12,15 llegaron a Pernambuco, donde se les tributó un delirante recibimiento.

Allí se había considerado terminado virtualmente el *raid*, aunque después se prosiguió hasta Río de Janeiro, con escalas en Bahía y Victoria. Se había cumplido una magnífica proeza, y el presidente Almeida pudo decir a sus marinos con toda justicia:

«Ningún paladín venció con menos honra en una batalla porque tuviera durante ella que cambiar de cabalgadura. La gloria es proporcional a los peligros y a las dificultades.»

La vuelta al mundo.

(17 de marzo de 1924.)

Cuando las autoridades aeronáuticas de los Estados Unidos resolvieron realizar la empresa maravillosa de circunnavegar el globo terráqueo en avión, se puso a contribución de la idea todo el caudal de estudios, dinero y material necesarios. Sin tener en cuenta el tiempo que trascurriría desde la iniciación hasta el fin, ni cuántos serían los que terminarían el temerario viaje, el Ministerio de la Guerra envió cuatro aviones, pensando, seguramente, que fueran cuales fueren las contingencias opues-

tas por el azar, alguno de ellos lograría el propósito deseado.

Durante seis meses, los intrépidos pilotos norteamericanos lucharon bravamente para imponerse a los obstáculos naturales, y los que menos escaparon al aletazo de la mala suerte fueron, precisamente, los jefes de la expedición. Pero el temple y la tenacidad de aquellos hombres, que se sabían, además, asistidos por la firme voluntad de la propia patria, presente en todo momento para el auxilio y el estímulo, dió cima al proyecto histórico, que se comparó, acertadamente, a la hazaña de los tripulantes de la goleta *La Victoria*, la cual, cuatro centurias antes, realizó un viaje análogo. Desde el clima helado del Artico, entre huracanes y nevadas, hasta el tórrido del lejano Oriente, con vientos y lluvias persistentes, pasando por tormentas de arena en la India, todo lo soportaron esos hombres de voluntad férrea.

El 17 de marzo de 1924, en el aeródromo de Clover Field (California), se alistaron cuatro aviones: el *Seattle*, aeroplano almirante, con el mayor Fred L. Martin, piloto, y el sargento Halva Harvey, mecánico; el *Chicago*, con el teniente Lowell H. Smith, piloto, y el mecánico Leslie P. Arnold; el *Boston*, con el piloto teniente Leig Wade y el sargento mecánico A. M. Ogden, y el *New Orleans*, con el teniente Eric H. Nelson como piloto, y el teniente John Hardin, *junior*, como mecánico.

La primera etapa, realizada ese día hacia Sacramento, 370 millas de recorrido, se cumplió felizmente, lo mismo que la segunda, de 500 millas, hasta Seattle. En este punto, y debido al mal tiempo, hubo una demora hasta el 6 de abril, y, luego de efectuadas algunas reparaciones en distintos aparatos, se remontó en vuelo hacia Prince Rupert (Colombia Británica), cubriéndose 650 millas en ese día. La mala suerte, que pareció concentrarse en el jefe de la escuadrilla, mayor Martín, comenzó a hacerse sentir en este punto. En efecto: al aterrizar el aparato, sufrió algunas averías, que obligaron a premiosas reparaciones, las que no dieron el resultado apetecido,

pues en estas costas del norte del Pacífico, una serie de contratiempos terminó por vencer la tenacidad del comandante de la flotilla.

Los cuatro aeronavegantes realizaron, una vez reparada la máquina, una etapa de 300 millas hasta Sike, en Alaska, de donde, luego de un descanso de tres días, por el mal tiempo, levantaron vuelo con rumbo a Seward, a 610 millas de distancia. Durante esta etapa, los aviadores se vieron envueltos en una tormenta de nieve; pero reanudaron el viaje hacia Chignik cinco días después, a fin de cubrir 458 millas.

En pleno vuelo, y debido a una gotera en el tanque de la nafta, Martin se vió obligado a descender cerca del cabo Igvak, y, junto con Harvey, pasó la noche en el avión. Fueron encontrados al día siguiente por el destroyer *Hull*, casi extenuados por los sufrimientos. Trascurrieron dos semanas antes de que se lograra conseguir un nuevo motor para el *Seattle*, pues hubo que ir a buscarlo a Kanatak, distante 120 millas de donde se hallaba el aparato.

Los tenientes Smith, Walde y Nelson volaron, mientras tanto, hasta Dutch Harbour, donde permanecieron quince días a la espera de su jefe, que acababa de ser víctima de un nuevo accidente, que mantuvo en viva ansiedad durante días a todo el mundo. El mayor Martin había partido hacia la localidad mencionada, situada en la isla de Unalaska, para unirse a sus compañeros, y se vió envuelto en una densa niebla, por lo que el aeroplano dió contra una montaña, destrozándose. Al día siguiente, como no se recibiera ninguna noticia de los expedicionarios, se puso en movimiento la mayoría de los buques pescadores de las regiones del norte para tratar de hallar al avión en el mar, y mientras en tierra, secundados por numerosas jaurías, los habitantes de la región los buscaban con empeño; durante varios días evolucionó sobre el territorio de la península un aeroplano del Ejército, mas sin resultado.

El aviador y su mecánico sacaron las provisiones de entre las ruinas del aparato e iniciaron el descenso por las faldas de la

montaña. Sólo a su gran resistencia física y a la bondad de los alimentos concentrados de que disponían se debió la salvación de los audaces aeronautas, quienes, al cabo de siete días, extenuados ya, descubrieron la choza de un cazador en el extremo sur de la bahía de Port Moller. Allí descansaron tres días, y una vez repuestas las fuerzas, fuéronse hacia la playa, de donde se envió un mensaje radiotelegráfico a Wáshington anunciando que se hallaban sanos y salvos. Fué entonces cuando, ante la imposibilidad de que el jefe continuara, se dió orden a los demás para que prosiguieran el vuelo, capitaneados por el teniente Smith. El 3 de mayo llegaron a Atka, y seis días después, a Attu, el extremo occidental del continente norteamericano.

Más tarde, otros miembros de la expedición pudieron escapar apenas de desastres semejantes al de Martín, cuando volaban a lo largo de la cadena de islas montañosas conocidas por las Aleutianas. Volaron en medio de varias terribles tormentas de nieve, siendo tan espantosa una de ellas, que se vieron obligados a descender sobre el agua después de una prueba que ponía los cabellos de punta, siempre en las vecindades de altos picos.

Fué una sucesión de batallas y una continua lucha para evitar que los aeroplanos fuesen dañados por las formidables condiciones atmosféricas. Sabían que la etapa traspacífica había de ser la peor, pero resultó diez veces más desagradable de lo que esperaban. Las nieblas, la nieve, el granizo y la lluvia conspiraron para impedir la travesía del Pacífico. Los nativos de las islas aleutianas manifestaron que ésa fué la peor primavera que habían tenido desde hacía 10 años, y era fácil creerles.

El tiempo seguía desfavorable, por lo que el cruce del Pacífico, el primero que se emprendía en los anales de la aviación, sólo se inició el 16 de mayo.

En el largo viaje hubo niebla, nieve y lluvia durante más de la mitad del recorrido, a pesar de lo cual, los aviadores llegaron con toda felicidad a la bahía de Kashiwabara, situada en la isla de Paramashiru,

Japón, no sin antes haber descendido, obligados por una tormenta espantosa, cerca de la playa de Komandorski, de donde hubieron de partir poco después por haberles negado el correspondiente permiso de desembarco el Gobierno de los Soviets.

Lo restante del vuelo ya no tenía las mismas aterradoras perspectivas. Se habían salvado los mil obstáculos ofrecidos por la bravía costa del Pacífico, plena de tormentas, niebla y lluvias, y se había establecido el *record* de duración sobre agua en una sola etapa, cubriendo las 878 millas del vuelo traspacífico.

Sucesivamente, los tres aviones fueron haciendo escalas en Yeterofu Minato, Kasumigara donde permanecieron una semana como huéspedes de honor —, Kushi-moto y Kagoshima, con lo que se completó el primer vuelo sobre el Imperio del Japón por oficiales del ejército de la Unión.

El 3 de junio, Smith fué designado oficialmente comandante de la expedición, y como si la suerte esperase el nombramiento para demostrar su poca simpatía por los jefes, al reiniciar el vuelo al día siguiente, comenzó a fallarle la máquina, por lo que no pudo ascender. Ordenó a sus compañeros que continuaran el viaje y se les reunió 24 horas más tarde en Shanghai. Hubo nuevas escalas en Amoy, Hong-Kong, Haipong y Tourans, donde al avión de Smith hubo que agregarle un motor de repuesto.

Luego se voló sobre el Ecuador, de Tourans a Saigon, en una distancia de 550 millas; se pasó a Bangkok, Siam y a Rangoon, Birmania, donde uno de los aparatos, al descender, chocó con un buque de carga, por lo que sufrió desperfectos en las alas. Entre Akyab y Calcuta, los sorprendió una tormenta, que los obligó a salir por 10 minutos mar afuera, para evitarla, y fué en la última ciudad mencionada donde, a consecuencias de una caída en el campo de aviación, el teniente Smith se fracturó una costilla.

A pesar de este percance, el valeroso militar acompañó a sus colegas en el vuelo a Allahabad, y al atravesar después los juncales de Delhi, por espacio de siete

horas, los aviadores pasaron rozando las copas de los árboles, luchando contra fuertes vientos y con la perspectiva de serles imposible el descenso en una región donde desde a bordo se veían claramente las bestias feroces que la poblaban.

Los aviones tocaron en Umbella, Multan y Karachi, en la India, y en Charbar, Persia. De allí se dirigieron a Bagdad, pasando por Bender Abbas y Bushire, y, luego de tocar en Aleppo, llegaron el 10 de julio a Constantinopla.

Entre Constantinopla y Konia, los viajeros encontraron una gran bandada de cigüeñas. Eran cientos y probablemente miles, y el alcanzar a una de ellas con la hélice habría significado un desastre para el pájaro, pero también para la máquina. Las aves estaban cada vez más y más cerca, y, finalmente, el teniente Smith y sus camaradas se vieron obligados a cambiar de ruta para evitarlas.

Una de las más intensas emociones experimentadas fué cuando, al volar sobre un desierto de arena, se descompuso el motor de Eric Nelson. El oficial logró, empero, mantener el aeroplano en vuelo. Cuando se aterrizó en Karachi, se encontraron los pilotos con que el motor de Nelson tenía un émbolo roto y cuatro agujeros en la caja del cigüeñal.

En toda esta parte de la travesía, los viajeros sostuvieron de tiempo en tiempo fieras luchas con terribles tormentas de arena y polvo. Los remolinos de arena los envolvían en masas cegadoras. A veces, los navegantes trepaban sobre la tormenta, pero otras se extendían aquéllas hasta más arriba de 6.000 pies, debiendo entonces descender hasta rozar el suelo y pasar cerca de las fieras, a tal punto, que Smith afirmó que, si hubiera tenido un arma de fuego habría matado fácilmente a un tigre junto al cual pasó.

Otra emoción intensa sintieron los circunnavegantes al atravesar los montes Taurus, en el Asia Menor, donde debieron hacer que los aeroplanos desfilaran de a uno en fondo por una estrecha garganta en la cordillera, casi rozando las alas de los aviones contra los muros de roca, cerrado el

cielo por densas nubes y escuchando el murmullo de un torrente velocísimo que corría en el fondo del abismo.

En el vuelo sobre Europa ya no podían encontrar más que facilidades, y las escalas sucesivas fueron: Budapest, Viena, París y Londres. Las recepciones en estas capitales resultaron entusiastas, y en la última se detuvieron los aviadores diez días, para alistar los aparatos.

Desde Londres, el programa preparado para llevar a los aviadores a la costa del Atlántico del continente americano comprendía detenciones en Hull (Gran Bretaña), luego una etapa de 370 millas hasta Kirkwall, en las islas Orcadas; otra de 275 millas hasta Torshavn, en las islas Faroe; después a Hornafjord, en Islandia, 260 millas; a Reykjavick, Islandia, 339 millas; luego a Angmagsalik, Groenlandia, el punto más al norte que se tocó en el Atlántico, 500 millas; a Ivigtut, en Groenlandia, 500 millas, y a Indian Harbor, Labrador, 572 millas.

El resto del vuelo llevó a los aviadores a Cartwright Harbor, Labrador, una distancia de 40 millas, y de ahí a la bahía de Hawkes, en Terranova, 290 millas, para seguir luego a Picton Harbor, Nueva Escocia, 420 millas. En seguida, un vuelo de 520 millas los llevó a lo largo de la costa del Maine hasta Boston.

En un primer momento se pensó en hacer finalizar el vuelo en Washington, pero luego los funcionarios del Servicio Aéreo de la Unión anunciaron que eran partidarios de la continuación del vuelo hasta la costa del Pacífico, a fin de que quedara efectivamente completada la ruta aérea alrededor del mundo.

Fué así como el 9 de setiembre dos de los aeroplanos llegaron a Washington. El teniente Nelson completó la travesía en otro aparato, debido a las averías sufridas por el que piloteaba. Desde allí se les hizo continuar el vuelo, y luego de recorrer 400 millas los aviadores, llegaron cuatro días más tarde a Dayton, partiendo después para Chicago, de donde reanudaron el vuelo al día siguiente hacia Omaha, tras un viaje de 440 millas. La nueva etapa fué de

esa ciudad a St. Joseph, ciudad de la que partieron en seguida para Mskogee, Oklahoma.

Rápidamente se iban acercando a la costa del Pacífico, y el 19 de setiembre llegaban a Dallas, Tejas, y de allí salieron al día siguiente para El Paso. El 25 llegaron a San Francisco y se dirigieron a Eugene, Oregón, de donde les fué fácil llegar a Seattle, punto oficial de la partida y terminal del maravilloso viaje.

Con su llegada a esa ciudad, los aviadores habían logrado dar la vuelta al mundo, cubriendo una distancia de 27.534 millas y pasando por 22 países diferentes. El viaje se inició en Seattle el 6 de abril, y duró 5 meses y 22 días, aunque las horas de vuelo fueron solamente 251. Se dió la vuelta a la tierra en 57 etapas, con un término medio de 483 millas para cada una.

Cada aeroplano consumió 20 galones de nafta por hora, y se gastaron 21.060 galones de nafta en todo el viaje, y, además, 1.020 galones de aceite.

De los cuatro aeroplanos que iniciaron el vuelo, dos lo terminaron. El viaje del mayor Martín terminó en Alaska, y el aparato del teniente Wade tuvo que ser reemplazado por otro.

(Continuará.)

INSTITUCION

IN MEMORIAM

COMENTARIOS

por Luis Araquistain.

Son pocos los hombres que llegan a la ancianidad moralmente íntegros, sin un desfallecimiento, sin una caída en el surco, sin una capitulación, sin una infidencia para consigo mismos. La historia—como el arte—es larga, y la vida, breve; ¿qué puede hacer—piensa el débil—un solo individuo? La acción desinteresada es dura, y blandas la materia y la voluntad del hom-

bre; ¿quién ha de agradecer el sacrificio?, se interroga, queriendo justificarse, el egoísta. Y los caminos se llenan de almas muertas, de conciencias que sucumbieron antes que su encarnadura mortal. Son pocos, al contrario, los que, conforme su deleznable carne va muriendo, más vive su naturaleza inmortal, su sustancia ética, en los demás hombres; los que llegan a la muerte con la más preciada corona: con el respeto moral de los adversarios, sin haber perdido la adhesión entusiasta de los compañeros y discípulos, antes siendo cada día más honda y más extensa. Así ha muerto Pablo Iglesias ..

La sensibilidad histórica de un pueblo se caracteriza por su aptitud para sobreponerse a las diferencias de sectas y facciones, apropiándose los valores nacionales como un tesoro común. En España, esta sensibilidad no ha sido nunca muy fina. Los hombres de una bandería son negados por los de las otras. A veces, ni la muerte basta para comunizarlos. Recuérdese el caso de D. Marcelino Menéndez y Pelayo, sospechoso a las izquierdas, y el de D. Francisco Giner de los Ríos, a cuya memoria todavía hacen el signo de la cruz las derechas. Acaso este africanismo tribal sea la motivación de que algunos españoles distinguidos no gusten de ser clasificados en un bando u otro, temerosos de sus odios. Pero estas clasificaciones son inevitables, a menos de permanecer al margen de la historia, insensibles a sus encontradas corrientes, o ser desleales consigo mismos. Ni hay por qué temerlas. La justicia acaba siempre por llegar y el reconocimiento a quien lo merece. Ya le va llegando al altísimo y hasta ahora mal comprendido Menéndez y Pelayo. Pronto se la harán también todos los españoles a Giner, cuando se aperciban de que su obra de educador, de artífice de hombres, no tenía otro fin que la dignidad del individuo y engrandecimiento de la nación por la competencia de sus servidores.

Hay un punto de semejanza entre Giner y Pablo Iglesias: los dos son creadores de organizaciones y los dos moralistas. Acaso en el pedagogo es más fuerte el sentimien-

to de eficacia y en el obrero el sentimiento de justicia; pero ambos sentimientos coinciden en la idea y el hecho de la organización: la eficacia no puede organizarse sino para fines de justicia y la justicia no puede conseguirse sin una organización eficaz. Ambos son fundadores de instituciones sociales y ambos anteponen la dignidad personal y el bien público a toda otra regla de conducta. Ambos pertenecen a una época tan rica en egregias individualidades como la segunda mitad del siglo XIX, frustradas históricamente muchas de ellas por haber desatendido el principio de organización. No bastaba desear una España nueva; había que organizarla fuera del Estado, en la entraña misma de la sociedad. Había que crear hombres y disciplinarlos. El problema último en Pablo Iglesias y Giner era el mismo: preparar hombres para hacer historia. Variaban las zonas sociales sobre que operaban. En una colección de vidas paralelas de esa época citada — gran tema para un Plutarco nacional de aliento —, no podrían faltar ni estar muy distantes las de los dos maestros organizadores...

(Extractos de *El Sol*, 11-XII-25.)

LIBROS RECIBIDOS

Márquez (Dr. Manuel). — *Sobre la invención de los anteojos y comentarios acerca del libro de Daza de Valdés «Uso de los anteojos»*. — Madrid, imp. de J. Cosano, 1923. — Don. de D. J. C. S.

Comisaría Algodonera del Estado. — *Disposiciones oficiales relativas a su funcionamiento*. — Madrid, imp. de J. Cosano, 1926. — Don. de id.

Jiménez Soto (F.). — *Geometría*. — Segunda edición. — Madrid, imp. de J. Cosano, 1918. — Don. de id.

Idem. — *Trigonometría*. — Madrid, imprenta de J. Cosano, 1919. — Don. de id.

Retortillo (A.) y Fernández-Navamuel (M.). — *Compendio de ejercicios gramaticales y análisis gramatical*. — Madrid, Sucesores de Hernando. — Don. de id.

Priego (J. Manuel). — *Las variedades del olivo en Aragón y Rioja*. — Servicio de Publicaciones Agrícolas. — Don. de don J. C. S.

Navarro de Palencia (J.). — *La Agricultura y su organización en Inglaterra*. — Servicio de Publicaciones Agrícolas. — Don. de id.

Idem. — *El comercio de exportación de productos agrícolas en la Gran Bretaña*. — Servicio de Publicaciones Agrícolas. — Don. de id.

Tarde. — *Les lois de l'imitation. Etude sociologique*. — París, Alcan, 1900. — Legado Sales y Ferré.

Idem. — *La logique sociale*. — París, Alcan, 1895. — Legado id.

Ingenios (José). — *Principios de psicología biológica*. — Madrid, Jorro. — Legado id.

Roberty (Eugène de). — *Nouveau programme de sociologie*. — París, Alcan, 1904. — Legado id.

Stein (Ludwig). — *La question sociale au point de vue philosophique*. — París, Alcan, 1900. — Legado id.

Espinas (Alfred). — *Les sociétés animales. Etude de psychologie comparée*. — París, Baillièrre et Cie., 1878. — Legado idem.

Worms (René). — *Philosophie des sciences sociales*, 2 vols. — París, Giard, 1903. — Legado id.

Spencer (Herbert). — *Principes de sociologie*, 4 vols. París, Baillièrre et Cie., 1878-87. — Legado id.

Durkheim (Emile). — *Les règles de la méthode sociologique*. — París, Alcan, 1883. — Legado id.

Janet (Paul). — *Les origenes du socialisme contemporain*. — París, Alcan, 1896. — Legado id.

Le Bon (Gustave). — *Psychologie des foules*. — París, Alcan, 1903. — Legado id.

Duguit (León). — *Le droit social, le droit individuel et la transformation de l'Etat*. — París, Alcan, 1903. — Legado id.