

BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

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

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

AÑO LI.

MADRID, 31 DE MARZO DE 1927.

NUM. 804.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

La educación social del niño y del adolescente, por P. Dumonchel, pág. 65.—Recientes reformas de la enseñanza en Europa, por D. Luciano de Acevedo, página 72.—Pestalozzi y la educación nueva, por D. Domingo Barnés, pág. 75.—Hacia una escuela más humana, por D. Rodolfo Llopis, pág. 79.

ENCICLOPEDIA

Prólogo de un Epítome de Historia de España, por el Prof. D. Rafael Altamira, pág. 83.—Los grandes viajes aéreos (*continuación*), pág. 88.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Nota preliminar al libro de D. Francisco Giner, «Estudios sobre artes industriales y cartas literarias», por D. Rafael Altamira, pág. 93. La voz del maestro, por D. Augusto Barcia, página 94.—Corporación de Antiguos Alumnos, página 96.—Libros recibidos, pág. 96.

PEDAGOGÍA

LA EDUCACIÓN SOCIAL DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE (1) por P. Dumonchel.

¿Cómo organizar racional y prácticamente la educación social en común? El problema, por reciente que sea, ha dado lugar a las soluciones más diversas. Puede comprobarse, sin embargo, en esta diversidad misma: la de no subordinar la educación social a la educación individual, sino, por el contrario, partir de las disciplinas colectivas, de la vida en común, para formar, al mismo tiempo que el individuo, el ser social, el ciudadano. Esta preocupa-

ción, que fué en Francia la de Durkheim, es hoy en América la de Dewey. Dewey, cuyo libro *Democracy and Education*, merecía ser traducido (1), es uno de los más notables partidarios de la educación social democrática por el medio. Examinando las diversas concepciones de la educación, las reduce a tres tipos:

1.º El tipo antiguo de educación platónico, que formaba una *clase*.

2.º El tipo moderno de educación individualista, en boga desde el siglo XVIII, sobre todo, que forma un *individuo*.

3.º En fin, el tipo, en vías de realización, de una educación democrática, que procura formar una *sociedad*.

Dewey no pretende, por otra parte, crear el antagonismo entre la educación individual y la educación social. Por el contrario, la educación social no es para él sino una ampliación del punto de vista individual. La cultura no es sino la capacidad de «extender sus horizontes», de «multiplicar su yo». Atribuir un interés a una actividad es insertarla en una actividad más amplia, en lugar de considerarla aisladamente. Pero la conciencia de este interés exige atención y perseverancia, es decir, voluntad. Ahora bien, el poder de esta voluntad, de esta atención continua al interés general, es la disciplina, virtud social por excelencia. Así, la educación social se le ofrece a Dewey como la formación de una actitud mental más bien

(1) Véase el número 6 (junio de 1926) de la *Revue Pédagogique*.

(1) Véase su traducción española en las Ediciones de «La Lectura».

que como la sumisión a una coacción interior. Pero, ¿cómo crear esta actitud? Por *el medio* (el medio social), que es preponderante en la educación. «Nunca educamos directa, sino indirectamente». Y Dewey desenvuelve su tesis acerca del medio: Como el acto tiene sobre el niño más influjo que la escritura, es preciso, sobre todo, obrar bien alrededor del niño. Ahora bien, la escuela, más que la familia y el medio social en que vive, puede ofrecer al niño un buen ejemplo de acción. En primer lugar, porque ofrece un medio social *simplificado*, en el que no se desenvuelven sino tipos de conducta que tengan relación directa con la vida del niño. Además, es un medio *depurado*, en el que se escogen las mejores entre las conductas infantiles, para ofrecerlas como ejemplo, y en el cual se castigan, por el contrario, las conductas vulgares o inmorales. En fin, un medio social *homogéneo y equilibrado*. No se encuentran, en efecto, en ella, como en la vida, las barreras establecidas por la fortuna, la religión y las costumbres diferentes, sino, por el contrario, una sociedad unificada, en la que reina, en general, la justicia, y en la cual el escolar está casi seguro de elevarse por su valor al lugar que merece, y donde puede, por último, comprender y aceptar el orden y la jerarquía social, y adaptarse así a ella. La escuela fusiona, por decirlo así, los diversos códigos a que está sometido el niño en su familia, en su medio social y en su religión. Es, en fin, el mejor órgano de la unión social. En conclusión: el medio social es educativo por excelencia. Pero es preciso crear la solidaridad de este medio, y no destruirla, como tiende a hacer indirectamente la educación, que aísla al alumno y le impide solicitar o ayudar a su vecino. Es preciso gobernar *con* el alumno, y no contra él. Esta es la idea nueva de Dewey. Alrededor de esta doctrina, que se liga, por otra parte, con la de los grandes psicólogos americanos (J. James, Baldwin), han venido a agruparse directamente un cierto número de educadores: Angelo Patri, Wilson Gill, y, sobre todo, William R. George, cuya «George Junior Republic», de Freevil-

le (Estado de Nueva York), una de las primeras en fecha e importancia, es universalmente conocida. En Inglaterra, aunque la educación social directa por la escuela haya suscitado numerosas experiencias, y aun cuando haya producido una bibliografía muy rica, las realizaciones han sido, en general, mucho menos atrevidas que en América, pero los resultados son quizás más significativos. Las *repúblicas escolares* inglesas están fundadas sobre el principio del *selfgovernment*, principio a la vez psicológico y político. Porque no sin razón, como hace observar Baldwin, «la palabra *selfgovernment* tiene en inglés el doble sentido de dominio de sí y autonomía democrática». Ser dueño de sí, en efecto, es resistir sus pasiones y decidir contra el propio interés y a favor del colectivo. Ser ciudadano es saber discernir el bien general del particular, y someterse de buen grado al orden público. Actualmente, el principio del *selfgovernment* se realiza de una manera más o menos completa en las mejores escuelas inglesas. La más famosa y antigua es la de Abbotsholme, fundada en Bedale en 1892, y una de las más recientes, la de Holloway, a propósito de la cual, el profesor E. A. Craddock ha publicado un libro que parece traducir la concepción más atrevida del sistema (1).

Las repúblicas escolares inglesas tienen sus elecciones y sus parlamentos, como las escuelas americanas; pero lo que se encuentra en ellas de original y de tradicionalista es una conciliación de la autonomía con una obediencia de aspecto militar; es la autoridad atribuida a los «prefectos», a los «jefes de casa», a los directores de comité o capitanes de juego, una vez que han sido elegidos por los discípulos; es, en fin, un sistema de competencia entre equipos, entre clases, entre «casas» de la misma escuela, que mantiene al mismo tiempo que una meticulosa jerarquía y una fuerte disciplina, una emulación colectiva que favorece las actividades. Las competencias se

(1) E. A. Craddock, *The class room republic* (Londres, Black, 1920).

ejercen a propósito del juego, del trabajo y de la conducta. Se conceden «puntos» positivos a los buenos alumnos, y negativos a los malos; se totaliza para cada equipo, o para cada clase, o para cada casa, y se compara. Así se desenvuelve un espíritu de solidaridad y de honor colectivo, más vivo en la escuela inglesa que en ninguna otra.

Se admira allí al que regula su conducta en beneficio del interés general del grupo (*for the team*), y, se trate del trabajo o del juego, el alumno inglés manifiesta aproximadamente la misma reprobación para quien, en el seno del grupo, practica una conducta personal (*selfish game*) que la que siente el alumno francés por el denunciador, por el «mouchard», es decir, por el que, de otra manera, quebranta la confianza mutua, la solidaridad moral del grupo.

Las diversas funciones de la república escolar que están al alcance de los alumnos están confiadas a grupos jerarquizados (la escuela de Bedale cuenta con 50). Por otra parte, los diversos grupos y comités vuelven a agrupar a los alumnos en otro orden para una actividad diferente (la escuela de Bedale no cuenta con menos de 17). En fin, notemos que en ciertas escuelas, una tarde por semana (*hobby afternoon*), está reservada al alumno para obrar a su guisa, en los límites del reglamento y de la disciplina general de la escuela. Así se revela, por lo menos en principio, la preocupación de proporcionar una salida a las tendencias individuales del alumno (1).

Medida insuficiente o inútil a nuestro juicio, porque la actividad colectiva debe suscitar y englobar la actividad individual y no refrenarla o aislarla. Al menos, conserva en un sistema de educación, en el que la disciplina es rigurosa, la utilidad de un descanso, de un reposo.

En suma: la vida colectiva en las ciudades escolares inglesas se presenta como una especie de juego social y militar. Desenvuelve así, de una manera agradable

para el niño, cualidades preciosas; pero le deja creer demasiado que la vida es un deporte, y que la sociedad está compuesta de equipos bien organizados y bien entrenados, que se afrontan según reglas fijas. Esta concepción, que es la de buen número de adolescentes ingleses, les presta una ingenuidad que no deja de ofrecer peligro.

En todo caso, si conviene a una clase burguesa, rica en ocios, y naturalmente llevada al egoísmo, no parece convenir al pueblo, para quien la vida es, ante todo, un esfuerzo, la donación constante de sí mismo, el trabajo.

Por esto, se procura en las escuelas populares proporcionar una educación social práctica, en la que se nota una tendencia muy diferente. Es sensible, sobre todo en Alemania. En la escuela modelo del Odenwald, por ejemplo, en la escuela libre de Wickersdorf, en la escuela de New Köln, en la que Herr Hansen practica, desde 1920, un método de *selfgovernment* semifroebeliano, semitolstoiano, que llama un poco ambiciosamente, quizás, el «sistema de Hamburgo», y, sobre todo, en las escuelas de oficios de Munich, dirigidas por Kerschsteiner, la educación social está concentrada alrededor del trabajo. Pero se procura obtener del esfuerzo colectivo para el trabajo, en primer lugar, un goce, y después una disciplina y una moralidad sociales. Lo mismo ocurre en las «escuelas nuevas» de Suiza y de Bélgica, a propósito de las cuales, la obra de Ferrière, *L'autonomie des écoliers* (1), proporciona indicaciones y una bibliografía útiles y abundantes. Lo que importa subrayar, de acuerdo con el autor, es que «la moral, el sentido del bien y del mal en la vida colectiva se aprenden por la práctica».

Una educación activa y no solamente receptiva, una actividad concertada y solidarizada, y no ya libre e individual, una disciplina venida del grupo, y no impuesta al grupo, tales son, en suma, a pesar de la diferencia de aspectos, los caracteres co-

(1) Ripman, *Conférences aux universitaires étrangers à Belford Collège*, Londres, 1921.

(1) A. Ferrière, *L'autonomie des écoliers*. Delachaux et Niestlé.

munes de las «escuelas nuevas» (1) en el Extranjero.

En todo caso, cualquiera que haya podido ser el éxito, y valgan lo que se quiera los resultados publicados, sobre los cuales carecemos, debemos apresurarnos a decirlo, de documentos imparciales, guardémosnos de abrigar por las repúblicas escolares un entusiasmo precipitado.

El mismo Dewey confiesa sinceramente, en su libro *La Escuela y la Sociedad*, el fracaso de sus primeras tentativas, demasiado sistemáticas, que hicieron la enseñanza regular casi imposible en la escuela aneja de la Universidad de Chicago, donde las había realizado. Y Baldwin, por otra parte, dirigiéndose hace una quincena de años a los educadores franceses (2), les ponía en guardia ante la confusión que han provocado en América los métodos de autonomía escolar. Personalmente, ha preconizado experimentos breves de *selfgovernment*: de una hora, después de dos horas, luego de una mañana, en el juego primero, en el trabajo más tarde. El método parece discreto, porque, pensemos lo que queramos del principio de la autonomía de los grupos, es preciso contar, cuando se comienza a aplicarle, con los hábitos adquiridos de alumnos y maestros. Provocan excesos de libertad—o de disciplina—en los unos, y resistencias, más o menos confesadas, en los otros. De aquí dos objeciones que tocan a la práctica del sistema, y que no podían dejar de formularse.

Veamos la conducta de los hombres, se ha dicho. Sus sociedades no son sino nominalmente autónomas. Delegando su poder fuera de los casos muy raros de mandato imperativo, se abandonan. De hecho no se gobiernan, sino que son gobernados. Siempre que se deja a la colectividad el poder efectivo, aparece el desorden, la violencia y la anarquía. Y lo que es ver-

(1) De esta expresión demasiado vaga, que, por desgracia, lleva camino de vulgarizarse, y que puede aplicarse a todas las escuelas que hemos considerado, creemos que corresponde a Ferrière la paternidad. «Proyecto de Escuela Nueva, 1909.»

(2) Comunicación a la «Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant». Bulletin de enero de 1910.

dad de los hombres deberá serlo con más razón de los niños. Por otra parte, la acción subyacente del maestro que es necesaria en el gobierno escolar colectivo exige una vigilancia y una sagacidad mucho mayores, a despecho de las apariencias, que un método de autoridad. El éxito de las experiencias del *selfgovernment* es debido mucho más al valor de los maestros que al valor de su método. Si se le quisiera generalizar, ¿estaríamos seguros de encontrar hombres suficientes para cumplir esta misión?

La primera objeción nos parece fácilmente reductible. Si el pueblo es incapaz de ejercer un poder de hecho en las democracias, esta incapacidad puede obedecer precisamente a la insuficiencia de su educación y no a la del régimen. Si nuestras instituciones están en un plano superior al de nuestras costumbres, es quizás porque la cuestión política es, ante todo, un problema de educación; a pesar de los esfuerzos realizados, están todavía muy lejos la escuela y la vida. Se dan en la escuela, por ejemplo, lecciones de enseñanza cívica; pero no se proporciona, a decir verdad, educación *cívica*. La educación de la libertad se intenta por métodos verbales. ¿No hay en esto una paradoja?

La segunda objeción, aun cuando sea de orden práctico y se refiera también a otros sistemas de educación, nos parece más fuerte. La educación por la autonomía nos parece más difícil de realizar. Se puede preferir legítimamente un sistema de educación que tenga en cuenta la debilidad del hombre más que su virtud, y tan sencillo, «que pueda aplicarlo, como decía Pestalozzi, el recién llegado». Este sería el caso de una educación por la autoridad. Pero la confianza en la educación supone la confianza en el educador. Y si éste no está dispuesto para su tarea, es a él, evidentemente, al que hay que preparar.

En suma: el sistema de educación social por el grupo, tal como ha sido practicado, a lo menos en el Extranjero, no deja de ofrecer dificultades y peligros. No se le puede generalizar sino con una gran prudencia. La corriente precisa y clara

que a su favor se manifiesta fuera de Francia debe dejarnos indiferentes. El Instituto Solvay, de Bruselas (sección pedagógica), y el Instituto J. J. Rousseau, de Ginebra, lo han puesto en la orden del día de sus trabajos.

Se ha establecido, en 1912, un «Bureau internationale des écoles nouvelles», en Pléiades sur Bloway (Vaud), que centraliza los documentos relativos a la pedagogía social, y establece relaciones entre las diversas ciudades o repúblicas escolares (1). En fin, el público mismo ha emitido su voto favorable sobre la oportunidad de semejante educación. En 1918, una encuesta sobre «el colegio», realizada entre los padres, antiguos alumnos y profesores del cantón de Ginebra, por la «Sociedad pedagógica», ha dado una opción de 55 por 100 en favor de la introducción del *selfgovernment* en los colegios.

Desde esta fecha lo han adoptado gran número de escuelas, sobre todo en los países que han modificado su constitución después de la guerra, sin que se pueda, sin embargo, emitir ningún juicio, a falta de documentación, sobre las experiencias en curso.

Pero se dirá: ¿qué parte ha tomado Francia en este movimiento de renovación pedagógica?

Una parte muy discreta.

Ferrière, hablando de las reformas en general, pretende que los ingleses, empiristas, comienzan por ensayarlas antes que razonar para ensayarlas después. Por maliciosa que respecto de Francia sea esta observación, pensamos, por lo menos en lo que concierne a los métodos pedagógicos, que el método francés tiene algo de bueno.

No se podría, en efecto, exagerar la responsabilidad de la educación cuando se

trata de experiencias pedagógicas que comprometen el porvenir moral del niño. En todo caso, no pudiendo realizarse el progreso sin la experiencia, y no teniendo valor la experiencia social sino en el país en que se practica, no puede negarse que los ensayos pedagógicos sean una necesidad en un país, sobre todo, en el cual el Estado ha tomado a su cargo la educación pública.

Desgraciadamente, en lo que concierne a la autonomía de los grupos, se ha tropezado en Francia con dificultades particulares de experimentación. Dificultades administrativas, primeramente, que obedecen a la extrema unificación de nuestro sistema nacional de educación, que no permite, fuera de la esfera privada, las tentativas originales, y que hace, por el contrario, peligrosa, generalizándola de una vez, la menor reforma, aun cuando ofrezca ocasiones de éxito local.

Dificultades psicológicas después, que obedecen a nuestras tradiciones individualistas y a nuestro mayor entusiasmo por la libertad que por la autonomía.

Por eso, las experiencias globales de *selfgovernment* no han podido ser intentadas — y lo han sido, además, de una manera muy discreta — más que en la enseñanza privada. Las más conocidas son las que realizan actualmente el Colegio de Normandía en Clèves (Seine-inferieure) y la Escuela de las Rocas en Verneuil (Eure).

La organización del Colegio de Normandía (1) se asemeja en muchos puntos a la de los colegios ingleses de que hemos hablado (división en *casas* y en *clubs*, gran importancia consagrada al juego y a la disciplina por equipos).

La Escuela de las Rocas (2), por el contrario, aun cuando recibe alumnos que pertenecen, como los del Colegio de Normandía, a las clases más acomodadas de la sociedad, tiene una organización más original y más democrática. Pero es una democra-

(1) Una Liga internacional de las escuelas nuevas, fundada en Calais en 1921, y relacionada con esta Oficina desde 1924, publica en tres lenguas una revista trimestral, *Pour l'Ere nouvelle*, que concede un gran espacio en la educación colectiva. Debemos señalar en el mismo orden de ideas el grupo autónomo de la *Nouvelle éducation*, fundada por M. Cousinet y Mme. Guéritte, que se esfuerzan también por suscitar un cambio internacional de puntos de vista.

(1) *Comment élever nos fils*, por Duchamel-Fasquelle.

(2) Baron, *La Capitaine*, «Bibliothèque de l'école des Roches, 1920. *La Escuela de las Rocas y la Educación inglesa en Francia*. Ediciones de «La Lectura».

cia por selección más bien que por elección. La escuela está dividida en *casas* independientes, habitadas cada una por 30 ó 40 alumnos, bajo la dirección general de un profesor y bajo la tutela directa de los alumnos llamados *capitanes de casa* (uno por grupo de 10 alumnos, por lo menos). Los capitanes de casa están, a su vez, bajo la tutela de un capitán de escuela (uno por casa), y de un capitán general (uno por escuela), elegido por los capitanes de escuela. El Consejo de Escuela, que comprende el director, los profesores jefes de casa y los representantes de los capitanes, es el que nombra los capitanes de casa; pero esta designación no se hace sino después de consultar a los mismos alumnos, los cuales valoran, a lo que parece con un sentido muy justo, el valor moral ejemplar de los jefes que se les proponen. El papel de los capitanes en las escuelas es muy considerable. De hecho, asumen toda la vigilancia de sus camaradas y ejercen sobre ellos, por su presencia continua, por su ejemplo, por sus consejos y por sus socorros, un influjo amistoso y profundo. Así, su formación constituye una preocupación particular de los maestros.

En suma: estas dos tentativas de educación social directa, aun cuando hayan sido concebidas con un espíritu diferente, han dado resultados satisfactorios. Pero se aplican a grupos de niños de ocho a 18 años, en los que la edad establece una jerarquía fácil, y que ya han recibido en el medio familiar una buena educación. ¿Qué ocurriría en la enseñanza pública elemental con grupos de niños de la misma edad (de seis a 12 años), que vuelven a reintegrarse, una vez terminada la clase, a un medio que no siempre es favorable.

Si las experiencias globales de educación social por el grupo no han tenido éxito, otras muchas experiencias parciales, emprendidas bajo el control directo de los adultos, han dado lugar a estímulos, y a veces a resultados excelentes. Sin entrar en el detalle de estas experiencias, demasiado conocidas hoy, se las puede reducir a algunos tipos:

1.º Los ejercicios rítmicos, practica-

dos, sobre todo, en las escuelas maternas y «enfantines», y que consisten en movimientos de conjunto (gimnasia o danzas), acompañadas de cantos y de música. Tienen a crear «unanidades» y a disciplinar las clases, unificándolas (1).

2.º Los trabajos colectivos, que tienen por fin solidarizar las clases y obtener del esfuerzo común el máximo de rendimiento y de beneficios individuales (2).

3.º Los concursos entre equipos de trabajo, organizados en el seno de la clase o entre las diversas clases de la escuela. Consisten, en su más sencilla forma, en tomar la media de las notas obtenidas y en trasponerlas sobre un gráfico, que marca los progresos o los retrocesos de cada equipo.

4.º Los votos escolares para la atribución de los premios de buena camaradería o de buena conducta, que ofrecen, además de su utilidad inmediata, un buen medio de investigación sobre la psicología de las clases.

5.º Las cooperativas escolares, que tienen por objeto «despertar el sentido social de los alumnos en grupo y de hacerle tocar con el dedo las ventajas prácticas de la disciplina y de la solidaridad» (3).

(1) Véase a este propósito los Manuales de *Chansons mimées*, por Henriette de Régnier et M. Bouchor; *d'éducation morale et civique par la suggestion artistique et littéraire*, por Miraton et Farges; *de gymnastique joyeuse*, por Mme. Montefiore.

(2) Véase a este propósito los trabajos de *la Nouvelle éducation*, y, en particular, el opúsculo *Principios y técnica del trabajo colectivo*, por M. Cousinet (Sedan), así como la revista *L'oiseau bleu*, redactada bajo su dirección, exclusivamente por niños. Léase, por otra parte, el interesante artículo de Leterrier «El ejercicio colectivo de composición francesa en la E. P. S.» *Revue pédagogique*, de setiembre de 1921.

(3) Es preciso conocer a este propósito el curioso libro de M. Profit *La coopération à l'école primaire*, Delagrave, 1924, que da una idea de las mil maneras ingeniosas de provocar y de utilizar la actividad colectiva de los niños, no solamente en clase (servicios de entretenimiento y de vigilancia, biblioteca, enseñanza mutua, etc.), sino fuera de la clase (protección de los nidos, recolección de las plantas medicinales, ligas de bondad, sesiones recreativas, cantinas, etc.). En fin, detalle que no es de desdeñar para asegurar el éxito de una experiencia, ya que las cooperativas escolares proporcionan beneficios visibles. En la circunscripción de Saint-Jean d'Angely, han reunido en tres años más de 100.000 francos, empleados en material y en ornamentación de las clases.

6.º La disciplina autónoma, tal como se aplica en las Escuelas Normales de maestros, en las que la vigilancia, la dirección de los movimientos y los servicios de entretenimiento de la escuela están asegurados por los mismos alumnos, bajo el control general del director.

7.º Señalemos, en fin, aun cuando estén un poco al margen de la escuela, las «Ligas de bondad» y las sociedades de «exploradores», de las cuales no debe verse solamente el aspecto pueril o militar, sino que, satisfaciendo el instinto generoso o el gusto por la aventura, de los niños, desenvuelven en ellos simultáneamente el sentido de la iniciativa y de la disciplina, y, por otra parte, una especie de espíritu de caballería, que constituye la gran virtud de los pueblos, y también de los hombres que empiezan su vida (1).

En suma, se ve claramente que las disciplinas colectivas encuentran en Francia terreno preparado. Pero la organización está lejos de su realización. No podrá lograrse mientras no se apoye sobre un conocimiento exacto, y en primer término experimental, del niño y de la escuela.

Nada o casi nada se ha hecho en este sentido. Parece incluso que los psicólogos y los sociólogos hayan descartado deliberadamente la cuestión. G. Le Bon, por ejemplo, en su obra sobre «La psicología de las multitudes», examina diversos tipos de multitudes de los adultos; pero olvida el estudio elemental e inicial de las multitudes infantiles.

En cuanto a la sociología escolar, no existe, en realidad. Los educadores, aparte de su experiencia personal, ignoran completamente la vida, la historia y, por consiguiente, el gobierno de las clases. Ahora bien; esta historia y esta pedagogía no podrán edificarse sino cuando los alumnos o los antiguos alumnos quieran conservar y comunicar sus documentos. Sería preciso, ante todo, recoger y clasificar también las monografías y los recuerdos escolares que no faltan en la literatura de los adul-

tos, la obra original de los niños y de los adolescentes (periódicos de banda, de clase, de internado, de promoción, canciones, ritos, tradiciones, etc.).

Tampoco son éstas sino sugerencias rápidas, y no tenemos la pretensión ni de trazar vías ni de agotar la cuestión. Sin embargo, refiriéndonos a la observación genética de las sociedades infantiles y a la observación de las clases que hemos realizado, podemos entrever una educación social en la que tendrían su lugar las disciplinas colectivas. El principio de estas disciplinas es doble.

1.º Seguir el orden de emergencia de las aptitudes sociales del niño (aptitudes gregarias, aptitudes para el mando, para la organización y para la autonomía).

2.º Asociar el maestro a la actividad espontánea de los grupos y hacer por la acción el aprendizaje de la vida social.

Aun cuando estas nociones sean esquemáticas, bastan para marcar el lugar de las disciplinas colectivas en la educación. El orden que sigue no es el orden lógico, sino el cronológico. La conciencia infantil, como la conciencia primitiva, es, en efecto, esencialmente social. El individuo es primeramente el «lugar de las reacciones», de las ideas y de los sentimientos sociales. De fuera, de la sociedad, y más directamente del grupo, de donde recibe las primeras leyes y las primeras sanciones. Y, por tanto, por el exterior, por el ambiente, por el intercambio, por el grupo, es por donde habría que abordar la educación.

El problema pedagógico, muy diferente por su naturaleza del problema filosófico, no está, por tanto, en la antinomia de lo individual y lo social — que es preciso siempre llegar a conciliar —, sino en el orden que hay que dar a las disciplinas individuales y sociales en la educación.

En el grupo de niños es donde hay que educar al niño. El grupo es el que le dará la noción inmediata del altruismo, el que le llevará a preocuparse de su semejante, a ayudarle y, finalmente, a amarle.

(1) Baden-Powell, *Éclaireurs*. Delacroix et Niestlé, Neufchâtel, 1920.

RECIENTES REFORMAS DE LA ENSEÑANZA EN EUROPA (1)

por Luciano de Acevedo.

En reunión anual que celebra la *Progressive Education Association*, de Washington, y que este año ha tenido lugar en Boston, se han pronunciado interesantes conferencias por notables pedagogos, tanto de los Estados Unidos como de Inglaterra, que han tratado asuntos de importancia relacionados con los fines que persigue esa Asociación. Entre estas conferencias merece especial atención la de la Sra. Beatrice Ensor, directora de la revista internacional de educación nueva *The New Era*, y la de Sir John Adams, profesor de Pedagogía de la Universidad de Londres.

En ambos trabajos se trata de las nuevas orientaciones y experiencias que en el campo de la educación se han desarrollado y se desarrollan en la actualidad en Europa. El profesor Adams atribuye en gran parte a la Gran Guerra la renovación que en los principales países europeos experimenta la escuela, porque, como él dice, las épocas de guerra siempre han sido un período de intensa investigación en todos los órdenes; se desea saber las causas que la han motivado y las utilidades y ventajas que de ella pueden obtenerse. Después de las grandes guerras, casi siempre ha habido reformas educacionales.

Cuando en 1806 Alemania quedó aniquilada por Francia, los alemanes se preguntaron qué era lo que debían hacer, y se decidieron por intensificar su educación. El Japón en 1868 hizo lo mismo, y en las guerras victoriosas que después tuvo, ha visto la prueba y el ejemplo práctico de la eficacia del sistema adoptado. Inglaterra, después de la Gran Guerra, ha podido llevar a cabo una de las reformas más formidables que nación alguna haya emprendido: la ley Fisher. Esta ley, votada en 1918, ha venido a satisfacer una aspiración de casi todo el pueblo inglés. Algunos reaccionarios se han opuesto a ella abiertamente, y

cierta porción de la masa neutra, aunque no le agrada, no se atreve a oponerse a ella. Las disposiciones de la ley Fisher todavía no se aplican, y los reaccionarios y otros opositores, al ver que por motivos económicos no ha podido entrar en vigor, han sugerido la idea de que debiera ser abolida hasta que pudiera aplicarse por completo. Afortunadamente, este intento ha originado una fuerte oposición. La diferencia entre una ley ya sancionada y que no funciona y una ley abolida parecerá pequeña, pero, en esencia, es grande. Una ley votada, aun cuando no esté en vigor por cualquier causa, es una cosa viva, una fuerza latente; una ley abolida no es nada.

¿Qué progreso encierra la ley Fisher? Al que no sea inglés, o no conozca el sistema británico de educación, le parecerá que es de poca importancia. Su trascendencia descansa en que, por esa ley, el gobierno de Inglaterra reconoce oficialmente que debe ocuparse de la instrucción de los súbditos ingleses de edad de 14 a 18 años. Debido al carácter especial de la enseñanza en Inglaterra, y a la manera de cómo se ha desarrollado, la enseñanza elemental estaba marcada de un estigma; se la consideraba como una obra de piedad o beneficencia, impropia de las clases altas de la nación. La diferencia entre la enseñanza elemental y la secundaria en Inglaterra es una diferencia social, y en los Estados Unidos es educacional. Las escuelas de enseñanza primaria inglesas han estado bajo la dirección y auxilio del Gobierno, y las de las otras enseñanzas, no, pues éstas han sido más o menos independientes, y han estado sostenidas por fondos propios de antiguos legados y por grandes rentas.

La nueva ley prescribe que los jóvenes de 14 años, después que han terminado sus estudios elementales, deben recibir en una escuela instrucción durante ocho horas a la semana. Parecerá poco tiempo, pero no se juzgará que así sea, si la educación que se da en esa hora, y éste ha sido el pensamiento de los legisladores, es cultural, y no vocacional; ésta no se descuidará, pero será atendida en mucho menor escala que aquélla. El pueblo inglés, al desear con

(1) Véase el número de diciembre último de la interesante *Revista de Instrucción Pública*, de la Habana.

gran anhelo la nueva ley, no ha querido otra cosa que mejorar su instrucción cultural. El Gobierno se hace cargo de la instrucción de los jóvenes de 14 a 18 años, que es precisamente la edad en que la juventud necesita mayor vigilancia, período de la vida de la mayoría de los ingleses en que estaban excluidos de la instrucción general.

En la rápida revista de los países de Europa, Sir Adams, después de Inglaterra, refiriéndose a Alemania, hace notar que este país es el en que la guerra ha influido con mayor fuerza, lo que halla muy natural al considerar el gran cambio que en todos los órdenes ha experimentado el antiguo Imperio (1).

Advierte que, en contraste, la situación en Francia es completamente distinta. Los franceses parece que han dicho: *Si hemos ganado la guerra, ¿para qué hemos de hacer cambios en el sistema escolar?* En armonía con este criterio, Francia ha sido la nación en que, después de la guerra, menos transformaciones se han operado en la esfera de la enseñanza. En general, Francia es poco adicta a los cambios; su gran amor a la estabilidad, a la medida, al orden, origina las resistencias que siempre ha demostrado cada vez que se ha visto obligada a variar cualquier sistema administrativo o pedagógico. Además—agrega Sir Adams—, la educación francesa es muy buena, sobre todo la secundaria y superior, y en la enseñanza de la lengua materna no tiene rival en el mundo. La segunda enseñanza que se da en los Liceos mantiene su preeminencia y es un verdadero instrumento para mantener el orden y la disciplina en toda la nación.

Al abordar el examen de Italia, el docto conferencista, después de declarar que en estos últimos tiempos la segunda enseñanza no era mala y la elemental no era buena, hasta el punto que el analfabetismo no acreditaba mucho a la nación, expresa que

durante la actual dictadura de Mussolini, el paso por el Ministerio de Instrucción pública de tres hombre de la talla de Croce, Gentili y Radici ha hecho cambiar la situación. De Gentili, notable pensador, como Croce, dice Adams que en su persona se ha realizado, por primera vez en la historia de la pedagogía, la idea de Platón del «rey filósofo». Sabido es que para el inmortal griego, el mundo no estaría bien regido hasta que los gobernantes no fueran filósofos. Con Croce, Gentili y Radici, tenemos verdaderos modelos de esa clase de reyes. Gentili publicó en 1922 un código para los maestros, en el que la idea que predomina es la de hacer de la escuela un lugar agradable; alguien ha llamado a la escuela, tal como él la concibe, la «casa alegre». En los Estados Unidos, esto no es nuevo; pero Gentili va más lejos todavía al dar al maestro completa libertad de pensamiento y acción, aconsejándole que libremente aplique sistemas propios, es decir, que piense por sí mismo. Lo que sí puede llamar la atención es que Mussolini desee que la generación joven italiana se eduque en un sistema de completa libertad de pensamiento, que pudiera dar por resultado que en el porvenir esa juventud no fuera *fascista*; quizás pensará que el *fascismo* es un régimen tan perfecto, que la mayoría siempre lo apoyará.

Otros dos cambios han sobrevenido en Italia: uno es que en todas las escuelas elementales se enseña la religión, que antes estaba excluida, y el otro, que la enseñanza, que siempre fué monopolio del Gobierno, ahora es libre, pudiendo cualquier maestro abrir una escuela y enseñar por el método que prefiera. Las reformas escolares italianas no han nacido por completo de la guerra, como las de Inglaterra y Alemania, aunque ella en algo habrá contribuido; más bien puede estimarse que las ha originado el designio personal del gran dictador, o que son una consecuencia de la natural evolución social de la nación italiana.

La conferencia de la Sra. Ensor no trata, como la de Sir Adams, de la enseñanza en general, sino con especialidad de los progresos del movimiento pedagógico co-

(1) Véase sobre el cambio advenido en la enseñanza alemana después de la guerra el artículo publicado por la *Revista de Instrucción Pública*, de la Habana, en su número de marzo último, titulado «La reforma escolar en Alemania».

nocido por «educación nueva», del que ella es preconizadora y propagandista. No obstante su nombre, este movimiento no es muy nuevo; comenzó hace unos 30 años, y su fundador fué Reddie. Este y sus prosélitos crearon un tipo nuevo de escuela, con el propósito de ensayar los métodos novísimos de educación. De estas escuelas existen unas 30 en Europa, y todas tienen gran semejanza, diferenciándose en las distinciones naturales de raza de los países donde funcionan. Por lo general, están situadas en el campo, pues se considera que éste es el medio natural del niño; en él, ellos experimentan la inconsciente influencia de la naturaleza y la sencillez primitiva propia de la vida campestre. En todas estas escuelas, el sistema es coeducacional o común, exceptuando la que existe en Francia, donde la coeducación no es permitida por las leyes del país, y en parte de ellas, los escolares están alojados en las escuelas. El sistema de la *new education* — dice la Sra. Ensor — debe ser coeducativo, y esta opinión la refuerza agregando que los hombres y mujeres han de vivir juntos en el mundo, y lo que necesitan los niños es aprender a conocerse, estando cerca los de uno y otro sexo en una atmósfera doméstica, normal y feliz. Otro sistema cualquiera es artificial, y, como todas las cosas artificiales, sólo puede producir malos resultados. En las escuelas de esta clase, donde son alojados los alumnos, las muchachas y muchachos viven juntos en las mismas casas y trabajan y juegan juntos, excepto en algunos *sports* demasiado fuertes, como *foot-ball*.

En esas escuelas, según la conferencista, por lo general se da preferencia a la enseñanza científica sobre la de las humanidades clásicas, pero esto no da lugar a la áspera controversia entre la ciencia y el clasicismo, porque se tiene en cuenta el temperamento del niño y sus inclinaciones para escoger la enseñanza adecuada. Hay escolares para quienes los clásicos son lo más maravilloso del mundo, y otros que son esencialmente científicos, y requieren la enseñanza de la Física, de las Matemáticas y la Química aplicada a la vida e indus-

trias modernas. Los problemas que se presentan se resuelven conforme a las distintas necesidades espirituales de los alumnos; ésta es la base sobre la cual se asienta el sistema. La antigua enseñanza se dirigía con gran preferencia al intelecto, y no atendía bastante al aspecto emocional del alumno, especialmente durante la adolescencia, y en estas escuelas no ocurre así, pues se ha creado una gran variedad de anexos, tales como el baile rítmico, la música, manifestaciones artísticas que permiten al niño expresarse por sí mismo, facilitándole poder exteriorizar libremente lo que bulle en ese maravilloso centro creador, que es el pensamiento subconsciente del niño. En lugar de estar llamando la atención del escolar hacia lo objetivo, se da oportunidad y tiempo para que salga a la superficie de su ser lo que existe en el interior.

Los asistentes a semejantes escuelas no son niños extraordinarios, sino de inteligencia corriente, pero son colocados en condiciones posibles de manifestar la expresión propia creadora, lo que no podrían alcanzar en las escuelas que antes frecuentaron, en las que sólo hacían imitaciones o copias del mundo exterior, expresión de las cosas eternas.

Para la Sra. Ensor, las escuelas de la «New Education» han realizado el despertar de la gran fuerza espiritual, de la poderosa habilidad creadora de lo íntimo del individuo, que hace que el niño exprese lo que inconscientemente se agita en su interior. Agrega que no por eso se dejan de tener en cuenta las influencias exteriores, porque, después de todo, la libertad es una cosa relativa, y el maestro debe siempre guiar, aconsejar y ayudar.

Como al principio hemos dicho, las dos conferencias que ligeramente se han analizado en las líneas anteriores fueron pronunciadas en la reunión anual celebrada recientemente por la «Progressive Education Association», y algo debemos decir sobre esta Sociedad, que con éxito ha emprendido una obra de alta trascendencia en el terreno de la pedagogía. Es una asociación que actúa como una oficina de inter-

cambio de informaciones referentes a todo nuevo progreso en la enseñanza, y no preconiza ni apoya ningún método determinado; cree que debe darse publicidad a todo lo que encierre algo que pueda ser beneficioso a la causa de la educación.

Pero, a pesar de este eclecticismo, hay ciertos conceptos pedagógicos que la Asociación mantiene como sistema básico de su funcionamiento. Es partidaria de que la educación no ha de confinarse solamente a una fase de la niñez, sino más bien a la vida completa del niño, es decir, no considerar a éste sólo como escolar, sino como a un ser humano que se desarrolla en varias direcciones. Otro de los principios que sustenta es que el sistema escolar debe ser tan científico como sea posible, y que debe utilizarse todo método que prácticamente ayude a conocer mejor cómo debe adaptarse el trabajo a las necesidades de cada uno. Hecho el estudio del escolar, debe adaptarse la escuela a él, más que adaptarlo a una preconcebida noción de lo que la escuela debe ser. Apoya también el estimular la actividad propia y espontánea del individuo, considerándola de gran fuerza educativa, haciendo que los niños piensen por sí mismos, lo que no quiere decir que la importancia del maestro quede disminuída. Al contrario, ésta aumenta, pues así, el maestro viene a ser un guía y no un simple profesor rutinario.

Por último, es defensora del principio de que toda idea progresiva acerca de la enseñanza debe ponerse en práctica y experimentarse, y no dejarla sin utilidad en los libros de texto de pedagogía, y que cuando en una escuela, un nuevo método o un progreso conveniente dé buenos resultados, debe ensayarse igualmente en otras escuelas (1).

(1) Las dos conferencias analizadas en este artículo han visto la luz en la magnífica revista *Progressive Education*, que publica la «Progressive Education Association», de Wáshington, en su número de los meses de julio-setiembre últimos.

PESTALOZZI Y LA EDUCACIÓN NUEVA (1)

por Domingo Barnés.

Secretario en el M. P. N.

El Método.—Veamos cómo lo define Niederer. Percibe tres puntos, que llama el «tipo», el «punto de partida» y el «encadenamiento». «El tipo a realizar—dice R. de Guimp, resumiendo a Niederer—es el desenvolvimiento del hombre completo con sus poderes físicos e intelectuales en relación con su posición en el mundo; es decir, con la vida real que le espera. El punto de partida de los ejercicios es el que corresponde a las nociones ya adquiridas, a los gustos, a las necesidades y a los poderes actuales del niño. El encadenamiento de los ejercicios es su coordinación graduada, de manera que cada uno de ellos proporcione al niño el deseo y el poder de ejecutar el ejercicio siguiente»: Adaptación, apetición, estandarización, ¿no son estas preocupaciones eminentemente actuales?, se pregunta Ferrière.

Si queremos fórmulas más concretas, tendremos que acudir a la obra muerta de la pedagogía pestalozziana, a las normas y recetas que tanto le preocuparon.

Más bien debemos adoptar la posición contraria y definir el método pestalozziano en lo que tiene estrictamente de método, según la líneas generales, en las que Pestalozzi se refugia con tanta frecuencia, y que Guthi ponía ya de relieve, en 1800, ante la Sociedad de los Amigos de la Educación: «¿En qué consiste este método? En que se sigue únicamente el camino de la naturaleza, lo que los sabios expresan diciendo: Este método hace partir al niño de sus propias intuiciones, y le conduce poco a poco y por sí mismo a las ideas abstractas.

Nada más claro ni más coherente, en

(1) El número de febrero de la revista *Pour l'Ere Nouvelle* se ha consagrado al centenario de Pestalozzi, dando cuenta de las reuniones y fiestas celebradas con este motivo, y ocupándose en otros artículos de las doctrinas, la vida y las obras del pedagogo suizo. Al frente del número aparecen unas notas extensas e interesantes del director Ad. Ferrière, y con ellas a la vista, han sido redactadas estas que ofrecemos a nuestros lectores.

efecto, que este párrafo del *Canto del Cisne*:

«Al comienzo de estos trabajos no pretendía yo sino simplificar de tal modo los medios ordinarios de la enseñanza del pueblo alemán, que se les pudiera emplear en el hogar de cualquier familia. Por eso me esforzaba en organizar para cada rama del saber o del talento popular series de ejercicios cuyo punto de partida estaba al alcance de todos, y cuyo encadenamiento, sin saltos ni lagunas, ejercitando siempre las fuerzas del niño sin agotarlas, constituía un progreso continuo, fácil y atrayente, y en el cual el saber y su aplicación permanecían siempre íntimamente ligados.»

Psicologizar la educación. — Como Rousseau, nos ofrece a la naturaleza como modelo; pero también admite, como él, dos sentidos de la palabra naturaleza: «El uno es el mundo exterior, que Pestalozzi concibe como la escuela de la realidad objetiva. El otro, el mundo interior, distinto, pero no opuesto, al primero. De esta suerte, la naturaleza humana es como la progresión de la gran naturaleza que la envuelve: su poder creador es un reflejo de la creación original. Una y otra de estas naturalezas ejercen una acción formadora sobre nosotros. Evolucionamos por un impulso preestablecido, que se diría hoy hereditario, y somos también modificados por el medio en que actuamos». (A. Malche.) «El niño, sigue diciendo Pestalozzi, es el punto de encuentro de este impulso específico—que tiene su origen mismo en el impulso vital de todo lo que es vida—con el medio. Su fin es crecer como un árbol y dar sus frutos mejores. Cómo el niño alcanzará este fin «no me corresponde a mí decretarlo, sino a él mostrármelo, puesto que sus fuerzas y no las mías son las que le llevarán hasta él». (A. Malche.)

Escuela del desenvolvimiento. — Por eso, para Pestalozzi, como antes para Comenio y Rousseau, y después para Froebel, la escuela no es escuela para la instrucción, sino para el desenvolvimiento. Y como el desenvolvimiento es la función característica de la infancia tal como la

Paidología de la época lo concibe en el estudio de este desenvolvimiento, de sus etapas fundamentales, de las leyes que lo rigen y de los medios y estímulos que lo favorecen y los obstáculos que lo contrarían han de concentrar sus esfuerzos comunes paidólogos y maestros adoptando la posición unitaria de Pestalozzi. «¡Schweige!, si yo tuviera que caracterizar con una palabra la pedagogía del espíritu según Pestalozzi, escogería ésta. La encontré desde el primer momento y no la abandoné jamás.» (A. Malche.)

«Creo que el primer desenvolvimiento del pensamiento de los niños se perturba enteramente por una enseñanza verbal, que no es apropiada ni a sus facultades ni a las circunstancias de su vida.» (Carta sobre la enseñanza de Stanz.)

«Las definiciones prematuras proporcionan una sabiduría semejante a las setas, que crecen rápidamente bajo la lluvia y a las que destruye el primer rayo del sol.» (Pestalozzi.)

Escuela a la medida. — Con razón piensa Ferrière que la aspiración de Pestalozzi a ligar en los estudios lo que debe seguir con lo que precede y a exigir que lo que precede esté tan bien asimilado, que el espíritu madure para desear lo que sigue, es el fundamento psicológico de la «Escuela a la medida», en la que cada niño debe poder avanzar a su paso.

Pestalozzi aspira, en efecto, a individualizar la enseñanza: «Si mantuviera correspondencia con veinte padres, escribía en 1792, les aconsejaría veinte educaciones diferentes. Y, por otra parte, procura que la materia que ha de asimilarse esté graduada. La estandarización de las materias, dicen hoy. Esta gradación, ¿ha de hacerse lógica o biológicamente? Piensa Ferrière que Pestalozzi confundió ambas nociones. Que en teoría hubiera respondido: biológicamente; pero, de hecho, procedió lógicamente. Y la psicología nos muestra que la lógica del niño no es la del adulto.

No se plantea, en efecto, Pestalozzi este problema ni estas distinciones; pero en lo esencial no hay en él vaguedad ni confusión, contra lo que parece pensar Ferrière.

re. La enseñanza tiene que seguir el desenvolvimiento lógico y biológico del niño. La ejecución, las aplicaciones concretas a las materias podrán, sí, ser erróneas, salvo, piensa Ferrière, las referentes a las matemáticas.

La conclusión práctica que se deriva de su punto de vista orgánico—permanente a lo largo de su obra, como ocurre con todas las líneas fundamentales que la caracterizan—, que le hace ver el desenvolvimiento del niño como el crecimiento de una planta, es la tendencia mostrada ya en 1800, en su primera tentativa para exponer sistemáticamente su método—a petición de Stapfer—: *Ich metre den menschlichen Unterricht su psychologisieren: Procuero psicologizar la enseñanza humana*. Cosa bien distinta a mecanizarla.

Clendy.—El punto culminante de la labor magistral de Pestalozzi quizás lo represente la escuela de Clendy, que funda en 1818, cuando ya tenía 72 años, y que, un año más tarde, había de fusionarse con el Instituto de Yverdon.

«La escuela de los pobres, abierta en la aldea de Clendy, a pocos minutos de Yverdon, comienza con 12 niños pobres de ambos sexos, huérfanos o abandonados en su mayor parte. El viejo se consagró a ellos por entero, a pesar de sus 72 años, con la misma actividad, celo y ardor de corazón que en los tiempos de su juventud y, lo que costará trabajo creer, con el mismo éxito admirable que había coronado sus primeros esfuerzos en Neuhof, en Stanz y en Berthoud.»

Greaves, comerciante inglés a quien el bloqueo de Napoleón paraliza el negocio, conoedor por el irlandés Synge de la obra de Pestalozzi, se trasladó a Yverdon en 1817, y allí permanece hasta 1822, como profesor de inglés, como director de la colonia inglesa alojada en Yverdon, y, sobre todo, como colaborador y admirador entusiasta de Pestalozzi (1).

«Clendy naufraga... Pero se encontraba

allí un hombre que había asistido a la empresa pasajera; era un inglés, Greaves, de corazón cristiano y espíritu culto. Lo que había visto lo lleva a Inglaterra y allí lo implanta; así es como nacieron las escuelas de párvulos (*enfantines*). De Inglaterra, volvieron a Suiza, a Ginebra primeramente, luego a Nyon; después se extendieron por todas partes.» (*L. Vuliemin.*)

Los tipos psicológicos.—Pestalozzi tuvo una visión muy neta del escalonamiento de los tipos psicológicos, y, si no los aplicó a la escuela, los concibió claramente en materia de psicología social. El pasaje se encuentra en sus «Investigaciones sobre la marcha de la naturaleza en el desenvolvimiento del género humano», que datan de 1797.

Pestalozzi ve en todo hombre tres hombres diferentes: el hombre animal, el hombre social y el hombre moral. Cada uno de los tres puede llegar a dominar a los otros. El hombre que permanece animal es el que ha llamado Ferrière tipo sensorial; el hombre social es el tipo imitativo o convencional; el hombre moral es una fusión del intuitivo y del racional, que Pestalozzi no distingue, porque ambos aspiran por medios diferentes a la razón divina.

Si el hombre animal es la obra de la naturaleza y el hombre social la obra de la sociedad, el hombre moral no puede ser sino la obra del hombre mismo, es decir, el resultado del desenvolvimiento y del ejercicio de los principios de piedad y de justicia, de amor y de reconocimiento, de fe y de caridad que el Creador ha depositado en el alma humana.

A. Malche resume así la doctrina pestalozziana: «Hay el ser físico, el ser social y el ser moral. Pasamos de la anomía, que es el reino de los instintos, a la heteronomía, en la que la creación moral actúa sobre nosotros, para alcanzar la autonomía, en la que obedecemos a nuestra ley interior. De hecho, ninguno de estos estadios se da en estado puro, sino tejidos entre sí, formando la trama de la vida». Cada uno tiene su razón de ser. Así, el estado social ofrece un cuadro, ejerce una cierta coacción sobre nuestra animalidad. Per-

(1) Véase, sobre las relaciones de Pestalozzi y Greave, el artículo de M. E. Martín. *Rev. Pédagogique*, 15 noviembre 1886.

mite al individuo el aprendizaje de la vida. Pero, en sí, no es moral...

«El hombre es bestial, es social, es divino. Esto depende de su esfuerzo...; esta es una filosofía esencialmente dinámica... Se representa el mundo moral como perpetua acción y reacción: se da en él el ser de la naturaleza que abusa, la sociedad que obliga, la moralidad que quiere; por una heroica ascensión a través de todos los egoísmos, de todos los obstáculos, de todas las abnegaciones, y sin cesar, y sin llegar a lograr nunca el fin de sus penas, así es como el hombre se hace digno de seguir siéndolo.»

Pestalozzi y Rousseau.—He aquí un párrafo de Pestalozzi enteramente ruso-niano: régimen de libertad, la naturaleza gran maestra, abstención del maestro, actividad del discípulo...

«¡Maestro! Persuádete de la excelencia de la libertad. No te dejes arrastrar por la vanidad para esforzarte en producir frutos prematuros; que tu discípulo sea tan libre como pueda serlo; averigua cuidadosamente todo lo que te permita dejarle la libertad, la tranquilidad, la igualdad de humor. Todo, absolutamente todo lo que puedas enseñarle por los efectos de la naturaleza misma de las cosas no le enseñes mediante palabras. Dejadle ver, oír, encontrar, caer y engañarse por sí mismo. Nada de palabras, cuando es posible la acción, el hecho mismo. Lo que puede hacer por sí mismo, que lo haga. Que esté siempre ocupado, activo, y que el tiempo que tú no le embargues constituya la mayor parte de su infancia. Reconocerás que la naturaleza le instruye mejor que los hombres.

«Pero, cuando te veas en la necesidad de habituarle a la obediencia, prepárate con el mayor cuidado a llenar este deber tan difícil en una educación libre. Piensa que si la violencia te arrebatara la confianza del niño, todos tus esfuerzos quedan perdidos. Por tanto, asegúrate de su corazón, hazte necesario para él. Que no tenga camarada más complaciente, más alegre que tú. Que no haya otro preferido por él cuando quiera divertirse!» (Niederer, *Pest. Blatter*, página 376.)

«Penetrado del sentimiento de su propia debilidad, el maestro no se aventura a regular violentamente la marcha de su alumno, a arrastrarla violentamente en esta o en la otra dirección, a imponerle sus ideas, sus puntos de vista y sus opiniones. Nutre y cuida con santo respeto la semilla depositada en él como la planta que ha plantado el padre celestial: la deja germinar en libertad y le proporciona diariamente mayor espacio por temor a arrancar con el grano la cizaña.» (*Méth. th. et prat.*, página 62.)

En 1808, escribía Pestalozzi: «El desenvolvimiento de las disposiciones naturales de la infancia es lo primero que buscamos (en Yverdon); y, en nuestras manos, los diversos objetos de la enseñanza sirven más bien para formar el espíritu que para enriquecerlo con nuevos conocimientos... Todo lo que aprende la infancia debe ser resultado de su propia actividad, el producto espontáneo de su propio fondo, una creación llena de vida.»

Sin embargo, en este punto, como siempre que se alude a las coincidencias fundamentales de Pestalozzi con Rousseau, y muy especialmente en el aspecto negativo de la educación, conviene poner de relieve que esta concepción está en Pestalozzi más atenuada. Respetando la acción de la naturaleza sobre el desenvolvimiento de las facultades, Pestalozzi vigila su aparición, espía su desenvolvimiento, se apodera de él y le imprime una dirección conforme a su esencia. Porque el desenvolvimiento viene del ejercicio, y «cuando se abandonan en la inacción las fuerzas constitutivas del espíritu humano, y sobre estas fuerzas adormecidas se injertan palabras, no se hace sino soñadores». (*Cómo Gertrudis*, pág. 253.)

HACIA UNA ESCUELA MAS HUMANA

por Rodolfo Llopis.

Prof. en la Esc. Normal de Cuenca.

I

Hay una gran inquietud pedagógica.—Hoy más que nunca. En esta hora crítica que atraviesa el mundo, una gran inquietud pedagógica invade los espíritus verdaderamente humanos. La guerra, con sus trastornos, removiendo los sedimentos más hondos de las conciencias, ha cambiado el centro de gravedad de muchas cosas. El fracaso de la guerra y las desilusiones de la paz han llenado de descontento el corazón de los hombres. Los valores, que durante mucho tiempo fueron considerados como algo definitivo, están en plena crisis. ¡Se ha perdido la fe en tantas cosas!... Hoy se duda de todo, hasta de la misma duda. La generación que se ha formado con la guerra está llena de «inadaptados metafísicos», que diría Crénieux. Son «espíritus que tienen conciencia del vacío que los circunda, y se debaten consigo mismos».

En medio de estas decepciones, que constituyen el paisaje que nos rodea, hay, sin embargo, una cosa que se salva: la escuela. La Humanidad, desesperada, desilusionada, vuelve los ojos a la escuela, a la educación, a la infancia. Busca en ellas un refugio moral. La escuela puede salvar a la Humanidad. La educación puede hacer que el niño continúe la Historia. Todavía hay una esperanza y una ilusión: la escuela y el niño.

La educación obsesiona hoy a cuantos piensan. Se han dado cuenta ya de que toda reforma política, social o económica habrá de resultar estéril, sin una profunda transformación de la escuela, de lo que Wilbois ha llamado «la institución de las almas». Así lo han entendido la mayoría de los pueblos, que se han apresurado a renovar la educación de la infancia.

Porque la escuela no daba satisfacción a las exigencias de la época. Contra ella se lanzaron severas críticas, acusándola de estar tan sometida a los Gobiernos y tan dominada por la rutina y los prejuicios

de nuestra civilización, que había hecho posible un estado de conciencia capaz de sufrir la guerra y las injusticias del régimen social. La guerra había acelerado el ritmo de las cosas. El mundo seguía su marcha progresiva; pero la escuela, que debe ser en todo momento la vanguardia de la nación, quedaba rezagada. Una escuela así no podía servir a los intereses de la nueva Humanidad. Había que modificarla, trasformarla, humanizarla.

La ocasión no podía ser más propicia. El mundo, como decía Wells, se había hecho plástico. Este era el momento único, el momento psicológico de la reforma...

La escuela debe renovarse constantemente.— Por eso, los Estados que, al empuje de la guerra, surgen o se trasforman, al mismo tiempo que se dan aquella organización social y política que estiman más adecuada a la realidad del momento histórico, piensan en la educación. Este fenómeno puede observarse en las naciones jóvenes tanto como en las viejas. Apenas cesó el cañón, comenzaron a legislar. Y aun antes, como sucedió en Inglaterra. Y en la misma Francia, el movimiento profundo de renovación que representan *Les Compagnons* se inicia en las trincheras, en las horas amargas de la guerra. Es que la guerra, aunque parezca paradójico, ha contribuido a aumentar el valor de la vida humana.

El deseo de reforma se manifiesta en todas partes. Y, a pesar de las dificultades económicas y de los conflictos sociales que lleva consigo la trasguerra, las reformas pedagógicas se han producido allí donde hubo una opinión pública sensible a esta clase de preocupaciones. Ahí está Francia, que, aunque tímidamente, algo ha hecho con sus reformas de 31 de octubre de 1920; en Italia, igualmente, puede presentarse la obra de Croce y de Gentile; en Inglaterra, es la ley Fisher la que en 1917, en plena guerra, pide un aumento de cien millones para la enseñanza, sosteniendo, acaso inspirado en Ruskin, que «la educación del pueblo es la colocación más productiva del capital». Y en Checoslovaquia, el maestro que regenta el Ministerio

de Instrucción pública hace una verdadera revolución. Y en Polonia, Austria, Estados Unidos, Bélgica, Japón, Alemania... En Alemania fué tan grande el interés que se puso en la reforma escolar, que se lleva a la Constitución, y en las elecciones prusianas, toda la campaña electoral giró, más que alrededor del grave problema agrario, más que alrededor de la indemnización a los Hohenzollern, alrededor de la reforma escolar que votó la Asamblea nacional el 19 de abril de 1920.

Y en Rusia es donde culminan las reformas pedagógicas. Cualquiera que sea la posición que se adopte ante el régimen soviético, hay que reconocer que todas las Delegaciones que han estado en Rusia coinciden en estimar que el esfuerzo realizado por el pueblo ruso en materia de educación no tiene precedente en la Historia.

Todos los pueblos, con mayor o menor fortuna, han pretendido mejorar sus enseñanzas. Todos reconocen la necesidad de que la escuela se renueve constantemente, a fin de poder utilizar las importantes adquisiciones que sin cesar realiza el estudio científico de la infancia. De esta forma, la escuela será el instrumento más eficaz y que mejor responda a las exigencias de la personalidad del niño.

Tener fe en el progreso es tener fe en el niño.—Dos hechos bien dispares han venido a impulsar esta clase de preocupaciones: la guerra y los progresos de las investigaciones de tipo paidológico. Al decir la guerra no queremos indicar que creemos en la fecundidad de la misma, en orden a la educación. La escuela de la trasguerra, en general, no es sino continuación de la anterior. Lo que ha hecho la guerra es acelerar la solución de los problemas que estaban ya planteados. Y, si acaso, presentarlos de manera distinta, subrayando algunos de sus aspectos.

Pero referido a los niños, la guerra ha planteado, con intensidad jamás igualada, el problema de la infancia. La miseria ha producido una generación de niños raquíuticos, y ha hecho en la población infantil tantos estragos como pudo hacer la metralla en los campos de batalla. Los niños, víctimas inocentes de la guerra, han provocado

un extraordinario movimiento de opinión a favor de la infancia. En todas partes surgen iniciativas para salvar a los pequeños. En Ginebra, por ejemplo, se funda en 1920 la Unión Internacional de Socorros a los Niños, y Gustavo Addor, el 21 de noviembre de 1923, trasmitía desde la torre Eiffel su famosa «Declaración de Ginebra», también llamada «Declaración de los Derechos del niño». Y surgen más y más Uniones y Ligas internacionales con el mismo fin, creándose de ese modo un estado de conciencia favorable a los niños, capaz de salvar en esta tremenda crisis actual lo que constituye la «bella aurora de la Humanidad»...

Las investigaciones paidológicas, por su parte, deshaciendo errores y descubriendo la verdadera personalidad del niño, han contribuido poderosamente a provocar el interés que hoy se siente por la infancia.

Ya nadie cree que el niño sea un hombre en miniatura. Hoy saben, por el contrario, que el niño tiene su personalidad propia. Que en cada momento de su existencia es un todo, y que su conducta está siempre en relación con su vida, de la que es el exponente. El niño, como dice Duvillard, tiene necesidad de su infancia. Por eso la pedagogía no puede tener otro sentido que el de dar efectividad a la infancia. Así ha podido decir García Morente, estudiando la Pedagogía de Ortega y Gasset, que «la pedagogía debe hacer del niño un niño; esto es: debe intensificar en máximo grado la niñez del niño». Es lo mismo que proclama Rabindranath Tagore. Es lo que pide Rousseau cuando quiere que el niño sea niño antes que hombre. Es lo que pide la pedagogía actual.

¡La personalidad del niño!... El respeto a esa personalidad es el denominador común de todas las tendencias pedagógicas. Con razón, el «grupo de estudios, investigaciones y experiencias educativas», que se constituye en febrero de 1922, en París, puede decir en su manifiesto: «Todos los que sigan con atención la evolución de la Humanidad se dan perfecta cuenta de que ha sonado ya la Hora del Niño...»

II

Llegaremos a conocer la escuela a la medida.—Nadie puede dudar que ha sonado ya la Hora del Niño, como dice el manifiesto. Ciertamente. ¿Y qué significa esa afirmación, en orden a la Pedagogía? Ante todo, que la escuela no puede continuar siendo, como hasta hoy, una cosa rígida, sino que ha de tener suficiente flexibilidad para adaptarse a la naturaleza del niño. Eso quiere decir que la escuela debe ser para el niño, y no, como ahora, el niño para la escuela.

Hay que tener en cuenta, además, la transformación que actualmente sufre la familia y cómo repercute ese hecho en la escuela. Cada día existe menos familia, menos hogar. Cada día se acusan más las tendencias desintegradoras de la familia, con lo que se debilita grandemente su función educativa. La familia se confía en la escuela. La escuela de hoy es, y cada día lo será más, el verdadero hogar, el *home* de los niños. La escuela va perdiendo ese falso carácter pedagógico que todavía tiene para adoptar un aire más familiar. La escuela será la casa del niño. Y su labor escolar habrá de ser, poco más o menos, la actividad que podría desarrollar en un hogar bien organizado. Y esa escuela será tanto más pedagógica, tanto más eficaz, cuanto menos se parezca al modelo clásico de escuela.

Ya en muchas partes, la escuela, con sus múltiples instituciones auxiliares, recoge al niño desde que nace, y después de hacerlo pasar por las *crèches*, *pouponnières*, jardines de la infancia y escuelas maternas, escuelas primarias y primarias prolongadas, lo devuelve a la sociedad ya formado, con aptitudes definidas por la «orientación profesional» y cuidadosamente cultivadas mediante la «enseñanza técnica».

Y la organización de la escuela se ha complicado grandemente. Ya no hay una aplicación uniforme del mismo programa, con los mismos métodos, a todos los escolares. Ahora, en la medida de lo posible, se individualiza la enseñanza. Y en una

misma escuela pueden encontrarse clases para «anormales» y para «retrasados pedagógicos»; clases «móviles» que agrupan a los niños según sus progresos en determinada rama; clases de «recuperación» para los retrasados transitorios y clases para «supernormales», para aquellos cuyo ritmo escolar es muy superior al ritmo medio de sus compañeros.

Todo eso es el principio de lo que Claparède ha llamado la «escuela a la medida»; es decir, una «escuela adaptada a la mentalidad de cada uno; una escuela que se acomode a las formas del espíritu, como los trajes y los zapatos hechos a la medida se adaptan al cuerpo y a los pies».

Todo ello existe ya en muchas ciudades populosas del tipo, por ejemplo, de Mannheim y Bruselas.

Socializar la escuela y socializar al niño.—La escuela no se transforma solamente multiplicando sus instituciones auxiliares o modificando su organización. Es su propio espíritu, su orientación, la vida toda de la escuela, lo que cambia y se transforma radicalmente. A la escuela libresca, falsamente intelectualista, de ayer, ha sucedido la escuela activa de hoy. Esa escuela descansa en el «hacer». Es la escuela de Dewey, Decroly, Ferrière, Kerchensteiner, Ligthar..., en la que el niño se encuentra siempre en presencia de las dificultades de su edad; que comienza con juegos y acaba en el laboratorio; es la «escuela del trabajo» o la «escuela energética», donde el niño hace su educación manual—tan descuidada generalmente—, sin especializarle prematuramente en el aprendizaje de un oficio. Es hacer que la mano obedezca al cerebro; dignificar el trabajo; socializar la escuela; socializar al niño... Que socializar la escuela es hacer de ella un centro de trabajo, como socializar al hombre es hacer de él un trabajador.

Y dentro de esa escuela activa, que es la característica de la nueva pedagogía, hay una fuerte tendencia que pretende acabar con el trabajo escolar colectivo, sustituyéndolo por el esfuerzo libre e individual de cada niño. Es el llamado Método Dalton, que miss Parkhurst inicia en los Esta-

dos Unidos, en Dalton. Allí, las clases son verdaderos talleres, y el propio maestro se llama «maestro de taller». Es el sistema individual que Washburne introduce en las escuelas de Winnetka. Como existe la tendencia, cada vez más acusada, a suprimir programas y horarios, haciendo que la actividad escolar gire alrededor de las necesidades del niño, utilizadas como «centros de interés». Es la posición que tan brillantemente representa el Dr. Decroly. Como igualmente se acentúa cada día más el afán de huir de la ciudad, estableciendo las escuelas en pleno campo, donde el niño, en una atmósfera familiar, en contacto íntimo con la Naturaleza, hace de su experiencia personal la base de su educación. Es el movimiento de las «escuelas nuevas», que se completan con las «comunidades campestres escolares» alemanas. Como hay que señalar al mismo tiempo el deseo, tan extendido, de que la clase sea una sociedad en pequeño, haciendo de la escuela una federación de pequeñas repúblicas más o menos autónomas. Es el *self-government* llevado a la escuela. Es el principio de la autonomía, practicado, entre otros, por la «George Junior Republic», de América. Es el afán de preparar al niño para la vida ciudadana.

La política se ha hecho pedagogía social.—Y junto a estas cuestiones técnicas, o predominantemente técnicas, de la escuela, hay otra serie de problemas que se agitan en torno de la misma. Son problemas pedagógicos, en los que lo técnico o instrumental queda superado por el interés social y político que contienen. Son problemas que han trascendido de la esfera de lo puramente profesional y han llegado hasta la opinión, que los discute apasionadamente.

Entre esos problemas hay que señalar, en primer lugar, el afán de extirpar de la educación aquellos sedimentos belicosos y patrioterros que dejó la guerra; el deseo de llevar a la escuela el internacionalismo, impregnando la diaria labor escolar de conciencia pacifista. Y relacionado con ello, la gran batalla que viene librándose alrededor de la enseñanza de la Historia; la

revisión de los textos escolares, la encuesta de la «Dotation Carnegie», la promesa de enseñar una Historia humana inspirada, como dice la Constitución de Weimar, en el «espíritu de reconciliación de los pueblos».

También preocupa la sindicación profesional. La proletarización de los maestros ha unido más a los obreros y a los educadores de sus hijos. La escuela primaria ha sentido ya las consecuencias de la nueva actitud ideológica de los maestros.

Acaso por esa proletarización del Magisterio y por la actual connivencia de maestros y obreros se discute en sus Congresos la posibilidad de implantar una escuela de clase. Frente a la escuela de hoy, que acusan de burguesa y declaran fracasada y sin interés para los trabajadores, quieren que surja una escuela proletaria capaz de afirmar en los obreros su conciencia de clase y los prepare para las futuras luchas contra la burguesía. Naturalmente, en esos mismos Congresos se ha manifestado siempre una poderosa corriente de opinión a favor de una escuela humana que sea una superación de la escuela burguesa y de la escuela proletaria; una escuela que ignore todo lo que pueda escindir las nacientes conciencias infantiles.

Y unido a todo ello la cuestión de máxima actualidad: la escuela única. De ella se ha hecho plataforma política; se discute acaloradamente; existen proyectos y más proyectos, siquiera todos tiendan, como dice Herriot, pensando en la democracia francesa, a «dar a esa democracia, que es solamente política, formal y acaso únicamente verbal, un estatuto de enseñanza que responda socialmente a su definición política». Este enlace entre la pedagogía y la política lo expresó maravillosamente Ortega y Gasset cuando dijo en su conferencia de Bilbao: «Si educación es transformación de una realidad en el sentido de cierta idea mejor que poseemos y la educación no ha de ser sino social, tendremos que la pedagogía es la ciencia de transformar sociedades. Antes llamamos a esto política; he aquí, pues, que la política se ha hecho para nosotros pedagogía social, y

el problema español, un problema pedagógico.»

Todas estas cuestiones, y tantas más que quedan por enumerar, han sido vividas por nosotros durante todo un curso en Francia, Bélgica y Suiza. Como creemos puede interesar el saber cómo se plantean estos problemas en el Extranjero, ya que, tarde o temprano, habrán de llegar hasta nosotros, nos proponemos tratarlos en las columnas de *El Sol*, que tantas pruebas tiene dadas de su constante preocupación por el perfeccionamiento de nuestra escuela primaria.

(*El Sol*.—21-II y 10-III-27.)

ENCICLOPEDIA

PRÓLOGO DE UN EPÍTOME DE HISTORIA DE ESPAÑA (1)

por el Prof. Rafael Altamira.

Prof. en la Univ. de Madrid.

Hace años, y en mi *Enseñanza de la Historia*, expuse la doctrina metodológica que me parecía entonces más racional en cuanto al empleo del libro en la labor docente. No he variado de doctrina, a pesar de los 36 años transcurridos y lo mucho que se discutió y se sigue discutiendo esa cuestión en todos los países del mundo civilizado. Todavía diré más, y es que mi opinión se ha ido haciendo más radical—es decir, más acentuada y extrema—dentro de la orientación que ya tenía en 1901. La razón de esto es fácil de comprender. Entonces (y lo mismo era cuando salió a luz la segunda edición de aquel libro en 1895) carecía yo de la experiencia personal de profesor, que luego adquirí. Hay muchos problemas de Pedagogía, y, sobre todo, de Metodología, que no podrá comprender nunca íntegramente quien escriba de ellos sin otro horizonte que el de su gabinete de trabajo, por mucha que sea la profundidad de su pensamiento filosófico. Es preciso cono-

cerlos en la dura piedra de toque de la enseñanza, día tras día y durante muchos días. Sólo así pueden advertirse las dificultades reales que se oponen—casi invenciblemente para la inmensa mayoría de los alumnos y de los maestros—a la aplicación lisa y llana de los principios teóricos más aparentemente fundados. Todo ello, claro es, en lo que toca al maestro, si le guía en su profesión el espíritu propio de ella, reñido con todo interés industrial y con todo egoísmo de pereza o de simulación de trabajo útil.

Lo que la experiencia profesional me ha enseñado a mí, en cabeza propia y en la de mis compañeros cuya labor podía observar, es que los inconvenientes y peligros del libro para uso de los estudiantes (el famoso «libro de texto»), expuestos y explicados en 1901, son mucho mayores de lo que entonces yo creía, y que lejos de disminuir se han acrecentado y agravado en algunos países. Me apresuro a decir que si una parte de culpa en ello corresponde a ciertos maestros y profesores, otra—y no la menor—toca a la opinión pública, al ideal de trabajo (mejor sería decir de supresión de trabajo) que cada vez más ha venido imponiéndose, por muchos y variados motivos, a la mentalidad de los alumnos y de sus padres. Así, en lugar de decrecer el valor instrumental del libro de texto en la primera y en la segunda enseñanza, ha crecido hasta convertirse en el eje de esas enseñanzas, con grave peligro de suprimir al maestro mismo, único factor vivo de la didáctica, y único también en quien puede fundarse, si se le dirige y forma como es debido, una verdadera eficacia de la educación escolar. El progreso del mal ha sido tan avasallador, que ha invadido en gran parte hasta las cátedras de las Licenciaturas universitarias: a veces, justo es decirlo, contra los esfuerzos de los profesores mismos, esfuerzos inútiles ante el empuje de la opinión. Porque si ésta ha protestado en ocasiones—y con razón perfecta—de los malos libros de texto, y sobre todo de los caros, no ha sido para buscar al libro un sucedáneo pedagógico, hasta donde esto es posible en cada caso, sino para

(1) *Epítome de Historia de España. Libro para profesores y maestros*. Próximo a publicarse por la casa editorial «La Lectura».

afirmar la necesidad (a su juicio) de aquél, si bien purgado de los dos defectos referidos.

En cambio, nadie (o muy pocos) ha pensado en el libro para el maestro, que podría ahorrar en buena parte, muchas veces (si se convirtiese realmente en guía del que enseña), el libro para el alumno y evitaría a éste el mal gravísimo de «aprenderse», y, por lo general, no para «saber», sino para «examinarse».

En otro sentido creo también que ese género de publicaciones puede ayudar al enderezamiento de nuestra metodología, y es en el de encauzarla por las direcciones convenientes a una enseñanza a la vez racional y humana (1), y lo que no menos importa, reducida a los justos límites de cada grado: lo cual la obliga a limitarla a lo esencial de cada grupo de conocimientos, desechando pormenores que embarullan y apartan de lo que verdaderamente conviene saber. Ese problema del límite, en cuyo no reconocimiento estriba mucha parte de los males presentes del libro de «texto», se da en todos los países que tienen sobrecargados sus programas o mal definidas las fronteras de los distintos grados docentes, o que carecen de un plan oficial que acote, con la debida proporción, la materia propia a cada momento y señale lo que «no debe dejar de enseñarse» en cada uno. Se produce singularmente ese problema en la primera enseñanza por el conflicto entre el escaso número de años en que la recibe la mayoría de los alumnos y la necesidad de que aprendan éstos todo lo esencial para la cultura de un ciudadano, sobre todo teniendo en cuenta que ya no hallarán nueva ocasión de rehacer esa cultura. En esos términos lo encontré planteado hace años en algunas Repúblicas americanas, y de él traté en algún escrito mío, que incorporo al libro presente, porque encaja de lleno en la finalidad que ahora me propongo.

Una de las razones que me inclinan a

(1) Mis ideas sobre este particular se hallan expuestas en *Ideario pedagógico* (Madrid, 1923), y singularmente en los capítulos II, III y IV de la Parte segunda; en especial, las páginas 149-152, 154-162 y 163-167.

proceder así es la comprobación experimental de que la bibliografía aprovecha realmente a muy pocos, porque no hay tiempo de leer todo lo que se quisiera, ni muchas veces posibilidad de procurarse los libros aconsejados. El día que nuestros establecimientos de enseñanza estén dotados de todos los instrumentos de trabajo que el profesorado necesita, éste tendrá a su disposición una biblioteca escogida de consulta—que no necesita ser copiosa—al alcance de la mano en todo momento. Pero estamos aún muy lejos de tamaña perfección, no obstante ser muy elemental, lo mismo en la escuela que en los Institutos. Las bibliotecas existentes se han formado con otra finalidad, y no responden a las propias de la labor docente ni en su composición ni en su funcionamiento, que ha de ser muy ágil, muy especializado por materias, muy individualizado por asignaturas y clases, y muy al tanto de las novedades que merecen ser estimadas y recogidas.

Es debido recordar aquí que lo que yo intento ahora se ha iniciado ya en parte, incluso entre nosotros, aunque con miras a la divulgación en el gran público. Citaré como un tipo recomendable de esas iniciativas el libro de Sánchez Cantón, *España* (Madrid, 1925), que comprende, si no la totalidad de los aspectos de nuestra vida histórica, muchos de los que son esenciales en ella. Yo mismo he trazado ensayos de esa naturaleza en distintas ocasiones, y no ocultaré que los aprovecho ahora, dándoles una trabazón orgánica que antes no me fué posible, y completándolos.

En el Extranjero, esta clase de libros hállase, naturalmente, mucho más atendida que entre nosotros. A veces los ha dictado, no una necesidad pedagógica, sino una exigencia polémica de bien distinta orientación. Sirva de ejemplo el interesante librito del profesor danés Cristóbal Nyrop, acerca de Francia (1). Lo cito muy intencionadamente, aunque no es un libro para el profesorado. Constituye, sí, un resumen excelente de notas genuinas de la civiliza-

(1) *France*. Traducción francesa de J. de Coussar-ge. París, s. a.; pero es libro reciente.

ción y el carácter francés, y en razón al propósito que lo originó, utiliza una manera que yo he creído siempre necesaria para encajar debidamente el puesto y la significación histórica de los pueblos en lo que toca a sus más características expresiones de conducta, o a las que se les atribuyen, con alabanza unas veces, con censura otras. Esa manera es la de comparación, que toca fundamentalmente a dos vicios muy frecuentes, y muy unidos en los historiadores: la vanidad patrioterica y el desprecio y rebajamiento de todo lo ajeno. Me parece tan sustancial este punto dentro de la intención didáctica que me lleva a escribir el presente *Epítome*, que juzgo necesario detenerme a considerarlo aquí, aunque luego reduzca a conclusiones metodológicas el razonamiento.

Es indudable que el historiador, como tal, no debe proponerse ser patriota o antipatriota. Su función es averiguar hechos y exponerlos tales como la realidad observada o la documentación que utilizó se los muestra. De igual modo, si trata de un pueblo ajeno, su deber consiste en presentarlo *como fué y como es*, no en alabarlo o en motejarlo por fuera de la verdad histórica. Ciertamente, una modalidad del error consiste en presentar como exclusivos hechos que son comunes a todos los hombres, o que lo han sido, en ciertas épocas de la Historia, de varios pueblos. En esta forma es como se ha ejercido muchas veces la patriotería y la injusticia para con los demás.

Afortunadamente, empieza hoy a formarse un criterio histórico muy distinto del que tradicionalmente ha dominado.

Aquellos fraudes «piadosos», que un mal entendido amor a la patria inventó en otras épocas, y que hallaban eco en fraudes no menos piadosos y fantásticos relativos a la historia general, se han hecho hoy imposibles. Repúgnalos el buen sentido de la masa y la sinceridad que va penetrando hondamente el campo del estudio y de las creencias; adivínalos apenas concebidos, y los reduce a liviano polvo, la crítica histórica, de día en día más firme y segura de su poder. La opinión «humana», especie de

crítica internacional que ha ido formándose a impulso del contacto entre unos pueblos y otros, y que representa el juicio razonable, libre de todas las pequeñeces domésticas, egoístas, de cada Estado constituido, se burla de ese cursilismo «patriótico» en vez de morder el anzuelo; y los propios nacionales sonrójense ya de que tales mentiras se inventen para sostener fingidos prestigios, en los cuales nadie cree.

A estas causas, de suyo poderosas, únese el cambio radical que en el propio sentido del patriotismo se ha ido verificando. Constituía antes el máspreciado orgullo nacional la prueba de que la respectiva patria era, o había sido en algún tiempo, la más fuerte, la más poderosa, dominadora de todas las demás por las armas, árbitro de los destinos políticos y militares del mundo. Poner el pie en el cuello de los otros, plantar la bandera en todas partes, ser dueño y señor indiscutible, era el ideal de los pueblos. Mostrar que tal había sido en todas épocas, o, cuando menos, que en las de desgracia había sabido resistir valientemente a las imposiciones extrañas, atemorizando y concluyendo por destrozar al usurpador, constituía la aspiración más vehemente de los patriotas. Las naciones, como los individuos a quienes dominan las pasiones más humanamente elementales, fundaban su gloria en conquistar la plaza de matones y pinchos, a quienes todos se humillan, o de arrogantes defensores, *manu militari*, de su libre arbitrio.

Hoy han variado bastante las ideas. Una masa de gentes, cada vez más numerosa, entre las cuales figura lo más granado y generoso de la juventud, pretende trasladar el ideal de la Historia desde la dominación a la utilidad; desde la guerra a la cultura; desde la imposición al beneficio común; y así como antes importaba, muy especialmente, probar en cuánto domina y vence una nación a las otras — su valor, su fortuna, el triunfo de sus armas, todo el ideal de la vida antigua —, importa ahora saber lo que hace o ha hecho por la civilización, lo que le debe el progreso del mundo, lo que ha trabajado para perfeccionarse a sí propia, para aprovechar sus fuerzas

naturales y sus condiciones de vida, en beneficio de las necesidades de sus ciudadanos y de la sociedad entera.

Comienza a cifrarse hoy, más que el orgullo, el título a ser considerado un pueblo como factor apreciable en el pasado o en el presente de la vida humana, en el hecho de poder presentar una hoja de servicios a la civilización general más llena y meritoria, o una suma mayor de cualidades espirituales aprovechables en beneficio general. No se cuentan las batallas y los conquistadores, sino los inventos, los sabios, las ideas altas y generosas, las empresas humanitarias y fecundas en bienes, la dirección del mundo intelectual, el acierto, previsión y discreto orden de la vida económica, etc.

El historiador patriota hállase con esto trasportado a un nuevo orden de investigaciones; y como ya le avergonzaría recurrir a embustes y a cronicos falsos, siéntese arrastrado a depurar punto por punto aquella hoja de servicios de su patria en la historia de la cultura. Sobre esto entáblanse hoy las discusiones, agrias a veces, que el amor propio nacional llevaba en otros tiempos por el lado de la preponderancia política o del valor personal de la raza.

El historiador verdaderamente patriota comprenderá, sin grande esfuerzo, que así como no puede engañarse a los extraños —que también le escudriñan el campo propio y a veces lo conocen mejor que él—, no debe, ni le trae bien alguno, engañarse a sí propio; y que impórtale, sobre todo, darse cuenta exacta de la realidad de los hechos, no sólo para ostentar lo que tengan de excelentes, pero también para ir apuntando las flaquezas, debilidades y faltas, ora de procedimiento, ora de condición esencial, penetrando en la razón de ellas: razón que tal vez, bien conocida, aleje todo motivo de estrecha e inflexible responsabilidad. Con esto puede hallarse en camino de aconsejar el remedio para lo remediable, de lucir lo que mereciese ostentación, de encauzar nuevamente (o por primera vez) el río de la actividad colectiva, y de replicar a las censuras ajenas, que quizá piden lo imposible o motejan de lo huma-

namente inevitable: pues no ha de ser obligado que cada una de las naciones, como cada uno de los individuos, sirva para todo y en todo brille igualmente; ni vale oscurecer el mérito de la parte lograda por no ir parejas con ella todas las posibles.

Pero así como el historiador patriota ha de hallar en su patriotismo un tropiezo más o menos grave (según más o menos le domine la pasión, equivocada, de la patria o la razonable necesidad de conocerla y confesársela a sí propio tal como fué y como es), y este tropiezo le podría inclinar a involuntarias atenuaciones de la realidad misma, no será difícil, sino muy probable, que dé en otro, producido por el engaño que origina la proximidad de las cosas, parecido al de quien de un papel no más grande que una carta puesto cerca de los ojos, hace bulto suficiente para cubrir las más altas montañas de las lejanías.

Quiero decir con esto que, así como hay una benevolencia natural que dulcemente nos lleva a cubrir las faltas de las cosas y personas queridas, hay también un pesimismo lógico que nos conduce frecuentemente a dolernos más de la cuenta de los vicios caseros, no más sino porque nos tocan muy de cerca, porque los vemos a cada paso y porque sufrimos continuamente sus efectos desagradables; sacando de aquí la consecuencia de que en ninguna otra parte se padecieron o se padecen iguales, o, por lo menos, tan furiosos y molestos. Multitud de frases y proverbios populares patentizan este fenómeno de simple perspectiva social, cuya razón parece ser como la de aquel otro en cuya virtud «no hay ningún hombre grande para su ayuda de cámara». Nosotros los españoles hemos solido padecer de ese engaño visual, tal vez en proporciones exageradas, si hemos de juzgar por lo proverbialmente que nos quejamos de todo nuestro pretérito, que es lo único histórico para el vulgo; y a fe que esta constante confesión de nuestras lacerías debería acreditar nos en el mundo entero de humildes en grado superlativo, confirmando aquella característica que nos señaló Bartrina:

«Y si habla mal de España, es español.»

Pero la causa principal de mantenerse este engaño, no sólo en la esfera de los juicios familiares y de vulgar uso, sino en la misma superior esfera de la crítica histórica, hállase en el descuido con que hasta hoy se hubo de considerar esa parte principalísima de las investigaciones a que aludí antes, y en razón de la cual he escrito lo que antecede, o sea la comparación de los estados de cultura en cada época y período.

Prescinden de ella unos historiadores (y no sólo los nuestros, claro es), para no hallar en sus resultados tropiezos en que se quiebre la sentencia firme que, con toda premeditación, suelen llevar aparejada como remate de sus estudios; descuidanla otros por no haber reflexionado suficientemente cuanto provecho pudieran sacar de ella. Y lo cierto es que no cabe *juicio* ninguno exacto, ni aun en el terreno propiamente histórico, si no se funda en el cabal conocimiento de todos los términos que abraza. Con averiguar cómo pensaban y vivían los españoles en tiempo de Enrique IV, v. gr., cuáles eran sus principios de conducta, sus sentimientos, sus costumbres públicas y privadas, la traza y comodidad de sus viviendas, el arreglo de sus trajes, la abundancia o escasez de su alimentación, el cultivo de sus tierras y el de sus cerebros, sólo se alcanza la afirmación de hechos cuyo natural e inmediato punto de contraste sería la aspiración del hombre hacia mejores y más elevadas ventajas, según el ideal del momento presente. Si nos figurásemos por un instante que en aquellos años hallábase toda la Tierra, a excepción de nuestra Península, desierta de todo linaje de gentes, podríamos decir que los españoles de Enrique IV, comparados con lo que ahora nos parece que debe ser el hombre en su vida individual y social, estaban más o menos lejanos de lo que tenemos por perfección deseable; pero indudablemente podríamos decir también que, *para su tiempo*, eran los hombres más progresivos y adelantados del Globo.

Mas como quiera que en el siglo xv estaba el mundo tan habituado, proporcionalmente, como ahora, y también los habitantes de otros países pensaban, sentían,

usaban viviendas, trajes y alimentos, labraban las tierras, ejercitaban su espíritu y su actividad toda, la comparación adquiere un segundo término, casi más importante que el primeramente señalado, y esto por dos razones de gran fuerza: primera, que el ideal no es medida de las fuerzas humanas, y más equitativo es apreciar las de un pueblo comparándolas con las que otros emplean y con el modo como las hacen servir a los fines sociales, dado que siempre han de quedarse, aun los más forzudos y veloces, a muchos pasos de la meta; segunda, que la malicia y amor propio de los hombres discuten principalmente el valor respectivo de unos con otros, gozándose antes en proclamar su ventaja sobre los demás, que en averiguar lo que les falta por andar a ellos mismos.

Este terreno tan relativo en que los juicios humanos se colocan hace que todas las quisquillas internacionales, en el orden de la historia de la cultura como en los demás, vayan forzosamente por el lado de las comparaciones de pueblo a pueblo, y que a todos importe, tanto en lo que pueda favorecerles como en lo que reduzca a sus propios límites los valores ajenos (y sin duda también en lo que descubre las diferencias de aptitudes, de labor realizada, de deficiencias características, etc.), conocer la verdad toda, que nunca se encuentra en la consideración aislada de una parte de la realidad. Con esto venimos a parar, aunque a través del peligroso camino de la patriotería de todos, al campo propio de la ciencia histórica, que es conocer exactamente, hasta donde esto sea posible, la obra de cada cual en el conjunto del esfuerzo de la especie por resolver bien sus problemas y mejorar su vida.

Como ejemplo de esta dirección de los estudios historiográficos, y por consecuencia de la enseñanza, hallará el lector, más adelante, un capítulo en que señalo aplicaciones concretas de aquélla.

Y aquí creo yo que deben terminar estos preliminares, encaminados tan sólo a fijar brevemente cuáles son el origen, la finalidad y la orientación general de este libro.

LOS GRANDES VIAJES AÉREOS (1)

(Continuación.)

El «raid» de Pelletier D'Oisy.

(24 de abril de 1924.)

A principios del año 1924 se había desarrollado en la aviación mundial un intenso movimiento en pro de los grandes *raids* de aviación a través del mundo.

Los oficiales de la Armada aérea norteamericana, el volador inglés Mac Laren y los pilotos portugueses que realizaban el *raid* Lisboa Macao, buscaban para sus respectivas patrias el prestigio de nuevas proezas de resonancia universal, y en Francia se inició una campaña periodística en el sentido de mover al Gobierno a que, patrocinando a su vez las manifestaciones deportivas de aliento, no permitiese que los ases de la aviación francesa se dejaran arrebatarse sin lucha el trofeo de la victoria.

Por aquella época, algunos nombres se habían hecho populares con sus continuas hazañas; pero motivos ajenos a la preparación y condiciones personales de los pilotos les imposibilitaba para dedicarse de lleno al estudio y la preparación de expediciones importantes.

Sadi Lecointe se hallaba mezclado en política y preparaba sus campañas electorales; Boussoutrot estaba retirado de la actividad, y no se encontraba quien declarase hallarse dispuesto a procurar que el triunfo quedara en la volación francesa, en franca lucha con los representantes anglosajones.

Los diarios de París comentaban esta inactividad, cuando el 25 de abril se anunció oficialmente que el teniente Pelletier D'Oisy había partido el día antes del aeródromo de Villacoublay, proponiéndose cubrir en el menor tiempo posible las distancias París-Tokio.

La sorpresa y el entusiasmo en toda Francia fueron extraordinarios. La primera etapa, París-Bucarest, recorrida en 10

horas y 45 minutos en una distancia de cerca de 2.000 Km., constituyó un verdadero *record* al cruzarse por primera vez sin escalas, en un largo vuelo, la Europa central.

El 24 llegó a Bucarest, a las 17, después de haber volado sobre Estrasburgo, Munich, Viena y Budapest. Volvió a salir al día siguiente, pasando por sobre Indianapolis, Constantinopla, Angora, Adam, y a las 17 llegó a Aleppo, después de cubrir una etapa de 1.400 Km. El sábado 26 se detuvo en Bagdad, extremadamente cansado por los vientos y los remolinos que encontró en Mesopotamia, y un día después atravesó el golfo Pérsico y llegó a Bouchir, donde tenía orden de detenerse, para ponerse en comunicación con la misión francesa que llegaba de Persia, con el objeto de crear una escuela de aviación en Teherán.

El lunes, luego de recorrer una distancia de 600 Km., arribó a Bender-Abbas, y el martes, a Karachi, en la India, a más de 7.000 Km. de París.

Había recorrido en un vuelo fulmineo una larga extensión, por algunas regiones sin cartas topográficas y cumpliendo un trayecto que, de acuerdo a los promedios señalados por otros aviadores, que en ese mismo tiempo realizaban vuelos análogos, hubiera necesitado un mes de tiempo.

Tanto fué así, que los diarios franceses hicieron resaltar, con ocasión de su llegada a Karachi, que Pelletier había cubierto esa gran distancia en 37 horas de vuelo, y que, mientras los norteamericanos que en ese entonces realizaban un recorrido de 127 millas por día, y el mayor Mac Laren 228, D'Oisy registraba un promedio superior a los 1.000 Km. diarios.

Para los franceses adquiriría el vuelo el aspecto de una verdadera carrera aérea, y se comentó vivamente que, en Bagdad, sobrepasara a los pilotos portugueses Beires y Paes, que realizaban el vuelo Lisboa-Macao, quienes habían partido de la capital lusitana el 7 del mismo mes.

El desarrollo de vuelo tan feliz obligó al Gobierno francés a ascender al cargo de capitán al teniente D'Oisy, y designar

(1) Véase el número 797 del BOLETÍN.

caballero de la Legión de Honor a su mecánico M. Besin.

Las nuevas etapas se desarrollaron con toda felicidad, y el aviador fué llegando sucesivamente a Agra, 1.200 Km., el 3 de mayo; a Calcuta, 1.200 Km., el 5; a Rangoon, 1.200 Km., el 8, y a Bangkok, Siam, 600 Km., el 11.

Nuevas etapas fueron Saigon y Hanoi, donde el aviador halló los repuestos necesarios a su aparato, especialmente enviados por el Gobierno de su país.

La etapa a Cantón se cumplió con felicidad; pero la siguiente, hasta Shanghai, aproximadamente unos 1.500 Km., tuvo un lamentable final, pues al aterrizar, el aparato se hundió en una zanja y se destrozó completamente.

Los aviadores resultaron ilesos; pero la máquina no pudo ser ya utilizada, por lo que se hubiera suspendido el *raid*, si el Gobierno francés no hubiera autorizado al capitán a emplear un aeroplano que le fuera ofrecido, para la continuación del *raid* a Tokio, por el Gobernador militar de Shanghai.

El accidente se debió a la pésima elección que se hizo del terreno de aterrizaje, seguramente por personas inexpertas, y relata así el descenso el mismo aviador:

«Cuando el día 20 de mayo me disponía a reanudar el *raid* a Shanghai, había en el aeródromo cinco centímetros de agua; pero el terreno se mantenía firme. Después de un *décollage* relativamente fácil, volvieron a envolvernos las nubes, y para evitarlas, me desvié hacia la costa y la seguí hasta Shanghai. Indudablemente alargaba el camino; pero en caso de *panne* ganaba en seguridad, porque el interior del país no ofrece un solo punto de aterrizaje en una extensión de 1.600 Km. Volé, sucesivamente, encima de Amoy y Fuchow, y después de ocho horas de lucha con el frío y la fatiga, divisé entre la densa lluvia la grande y bella ciudad de Shanghai, sobre la cual atravesé para llegar al Hipódromo de Kiangwang.

En el mapa de la etapa llevaba un plano detallado del hipódromo, señalando las diversas líneas del aterrizaje según la direc-

ción del viento; pero mis ojos buscaron vanamente las señales indicando esas líneas. Sólo vi una T, indicadora de aterrizaje, pero mal colocada, pues una hoguera vecina señalaba, por la dirección del humo, que la letra T estaba colocada en posición opuesta a la que me convenía. Empecé a descender en espiral; pero, por causas que ignoro todavía, el motor funcionaba mal, e intenté vanamente corregirlo. Llegado a 700 m. de altura, me veía obligado a aterrizar sin motor. Me encontraba, pues, a las cuatro de la tarde, con el motor detenido, encima de las tribunas del hipódromo, disponiendo apenas de segundos para elegir la dirección y aterrizar.

Era indispensable una decisión rapidísima: tomé la diagonal del campo que me parecía propicia, pero tenía que pasar por encima de una casa, y, dada la fuerza de penetración de mi aparato, me vi obligado a alargar el vuelo planeado. El terreno era una verdadera laguna, y cuando lo tocaron las ruedas levantaron una trompa de agua.

Después de tocar con el suelo, me hallé repentinamente ante una tumba china, que hizo rebotar a mi aparato, felizmente sin daño. Acababa de volver a tocar tierra cuando vi precipitarse hacia el avión a un hombre que gesticulaba desesperadamente; pero el avión rodaba a 35 Km. por hora, y era imposible detenerlo, careciendo de frenos. Ante la presencia del hombre no podía virar a la izquierda, y entonces vi la zanja causante de la catástrofe. Estaba a 25 m. de distancia, y me era imposible maniobrar. Grité al mecánico: «¡Atención!», y me abismé en la zanja, sin lograr saltarla, porque no llevaba bastante velocidad. El choque fué violentísimo, y el aparato se partió en dos.

Después de un instante de inconsciencia, desperté, hallándome con sorpresa sentado en mi asiento, que había sido proyectado metro y medio delante del avión.»

Evidentemente, el terreno había sido elegido por personas poco conocedoras, y hasta la señal de aterrizaje se había colocado erróneamente.

Se anunció que el *raid* quedaba interrumpido, pero la cesión de un nuevo apa-

rato por las autoridades militares chinas permitió su prosecución.

Con el aparato que le fuera prestado, realizó en los últimos días de mayo la etapa Shanghai-Pekín, 1.200 Km., y en los días siguientes fué descendiendo en Moukden, Hai-Djou, Taiku, Hiroshima, Osaka y, finalmente, en Tokio, realizando el viaje en pequeñas etapas, por la escasa autonomía del vuelo del avión.

En realidad, en el magnífico vuelo se recorrieron 20.146 Km., y su relación ha sido considerada como un hermoso esfuerzo, realizado, por lo menos en la primera parte, con una decisión y una regularidad dignas de ser recordadas en los anales de la aviación contemporánea.

La audaz tentativa de Locatelli.

(25 de julio de 1924.)

Un día, el 25 de julio de 1924, sin anuncios previos y sin revelación alguna sobre el objetivo y la finalidad del viaje que emprendía, el aviador italiano teniente Antonio Locatelli, que en nuestro país había dejado huellas imborrables de su estado con *raids* que entusiasmaron a la opinión pública, inició un vuelo transoceánico, saliendo de Pisa. Recordemos que, desde los comienzos, a pesar del rendimiento del aparato, el piloto tropezó con muchos obstáculos, que terminaron por dejar truncada la realización del *raid*.

El avión utilizado era de un diseño especial, y en él se habían sustituido los flotadores por un fuselaje hermético de metal, de un espesor de dos milímetros. Se trataba de un monoplano con dos motores Rolls-Royce de 350 HP., montados sobre el ala, e impulsado por dos hélices: una tractora, y otra propulsora. Iban en él dos pilotos: Locatelli y Crossio, y dos mecánicos: Farinelli y Braccini. La primera escala debía ser Marsella.

Las condiciones desfavorables del tiempo en la vertiente italiana de los Alpes impidió la prosecución del *raid* en los primeros días y se anunció el regreso del aviador a Roma.

Cuatro días después, el piloto pudo di-

rigirse a Ouchy, y al volver a partir rumbo Estrasburgo, se vió obligado a regresar a Ginebra, donde esperó el cese del mal tiempo reinante. La nueva etapa fué Rotterdam. Allí también tuvo que detenerse algún tiempo, por la imposibilidad de remontar el vuelo, y, una vez reparado el aparato, luego de esperar largamente el mejoramiento de las condiciones atmosféricas, el 4 de agosto partió para Broug. A su llegada al punto indicado, anunció su propósito de dirigirse a Kirwall, para alcanzar a los aviadores de la Unión, que en ese entonces estaban realizando el viaje alrededor del globo. Efectivamente, el vuelo con dirección a las islas Orcadas se inició el día 9, y luego de 5 horas y 25 minutos, Locatelli arribó a Kirwall, de donde, después de media hora de descenso, continuó hacia Stromnes, situado 15 millas al oeste.

En esa etapa, el aviador italiano empleó una hora y media menos que los aviadores norteamericanos, y se dispuso a reanudar el viaje hacia Islandia el 15 de agosto, llegando a las islas Faroe el mismo día, y reanudando el vuelo al siguiente, para llegar a Horhalfjord a mediodía. El 17, a las 11,44 aterrizó en Rejkjavic, cumpliendo así su propósito de alcanzar a los aviadores de la Unión, que se hallaban allí detenidos, porque los puertos de Groenlandia estaban bloqueados por el hielo.

Recibida la autorización del Departamento Aéreo del Ejército norteamericano para que el aviador italiano acompañase a los de la Unión en el vuelo a Frederiksdal, Groenlandia, distante unas 825 millas de Rejkjavic, se le ofrecieron los servicios de aprovisionamientos con que contaban aquéllos.

El 21 de agosto partió Locatelli con los aviadores norteamericanos, y mientras éstos cumplían con felicidad la etapa, el aviador italiano se vió envuelto en la niebla y tuvo que volar a escasa altura, tanto por aquel inconveniente como por la excesiva carga que llevaba su avión.

Se hallaba ya cerca de Groenlandia, y como a 20 millas del lugar de destino, donde las costas son extremadamente altas,

cuando se vió ante el dilema de acuatzar o estrellarse contra las costas. Prefirió lo primero, para esperar a que aclarara, y de paso reparar un pequeño desperfecto del motor; pero entonces, el mar borrascoso le impidió reanudar el vuelo, obligándole a permanecer tres días a merced de las olas.

El piloto ha relatado así el descenso y sus consecuencias:

«Lamenté mucho distanciarme de los norteamericanos, pero no hubo otro remedio, pues no podía mantener la altura con un hidroaeroplano excesivamente cargado de combustible. Proyectaba en la siguiente etapa dar a los norteamericanos una hora de ventaja antes de partir.

Descendimos a 25 millas al oriente de cabo Farewell, en una mar inesperadamente gruesa, cuyas olas aflojaron dos de los soportes del motor, impidiéndome partir de nuevo después de realizadas las reparaciones.

Nos veíamos imposibilitados para efectuar el *décollage*; la primera noche parecía interminable; el silencio pavoroso y la negrura de las aguas nos sobrecogieron. El viernes se levantó la niebla que nos había envuelto y avistamos tierra a muchas millas de distancia, pero carecíamos de la cantidad suficiente de combustible para llegar allí. Era la primera vez que mis mecánicos se hallaban en alta mar, y se sintieron muy enfermos, imposibilitados de moverse y completamente desfallecidos. El sábado continuaban atacados de mareo. Todas las noches, acompañando el acto con una pequeña oración, lanzaba nuestros preciosos cohetes verdes, pero sin obtener respuesta.

Los mecánicos Bruno Farinelli y Giovanni Braccini estaban demasiado mareados para ocuparse de nada; Crossio y yo no nos bastábamos para atender el aeroplano. El viernes habíamos llegado bien al sur del cabo Farewell, y el sábado y domingo llegamos a la deriva a 100 millas al oriente, sin ver buques de ninguna índole. La niebla se desvaneció el viernes, permitiendo la vista de la costa, demasiado lejana para llegar hasta allí por deslizamiento con la nafta que nos quedaba. Mantuve

una cuidadosa observación de nuestra posición, sin perderla nunca. El domingo, los mecánicos se repusieron de su mareo lo suficiente para permitir que intentásemos arrancar de nuevo; pero el motor trasero se hallaba en malas condiciones, a causa de las salpicaduras del agua.

Mantuvimos el aparato ante el viento, empleando alones, y establecimos guardias de día y de noche, colocando un farolito sobre el motor cada noche. También largamos un mensaje en una botella, dando la posición y la dirección de la deriva. La noche pasada tuve un presentimiento. Estaba de guardia, y fui yo quien lancé el cohete. Poco después, uno de nuestros mecánicos dijo: «Veo una luz». No presté atención, pues la noche anterior, el mismo hombre me había llamado, tomando al planeta Venus por la luz de un buque; pero trascurrió poco tiempo antes de que aparecieran las señales del *Richmond* con toda claridad.

El domingo por la noche desperté tras un sueño real de salvamento, y lancé al aire un cohete luminoso verde, seguidos de otros de color rojo, y poco después veíamos girar los focos-reflectores del *Richmond*. Estábamos salvados.»

Efectivamente, el domingo 24 de agosto, el *Richmond* se acercó al avión y le arrojó un cabo, acercándolo a popa. Se izó entonces a los aviadores, quienes sólo sufrían de cansancio y mareo. Un poco de café caliente y unos *sandwiches* restablecieron pronto a los naufragos. Las alas y el aparejo del timón gigantesco del aeroplano se hallaban dañados, y se decidió destruirlo con dinamita. Se retiraron las pertenencias de los aviadores y se procedió a incendiar el aeroplano, siendo éste largado. Poco después de alejarse el barco, estallaron los depósitos, y el aeroplano se hundió a las 2,31 del lunes 25.

Así finalizó una audaz tentativa de traspasar el Atlántico Norte, desde Pisa hasta Nueva York, realizada, según se dijo, para probar un nuevo tipo de avión, que en las etapas cumplidas dió pruebas de poseer notables condiciones.

A las islas Hawai.

(31 de agosto de 1925.)

La fracasada tentativa de unir en vuelo California con las islas Hawai es uno de los episodios más emocionantes de la aviación contemporánea, así por la ansiedad en que se vivió durante 10 días como por la falta de noticias sobre los tripulantes de uno de los aviones.

El Servicio Aeronáutico de la Unión había preparado tres máquinas, de las cuales sólo dos pudieron salir en la tarde del 31 de agosto: los *PN-9*, números 1 y 3. El *PB-1* quedó en el puerto, por serle necesario el cambio de motor, lo que requería una demora de varios días.

El primer hidroavión iba al mando del comandante John Rogers, a quien acompañaban el teniente Byron Connell y los voluntarios Skiles Pope, William Bowlin y Otis Stantz, y el segundo, a las órdenes del capitán Stanford Moses, quien, a su vez, estaba sujeto al comando de la expedición.

A las 14,41 y 14,45, respectivamente, se elevaron los dos aparatos desde la bahía de San Francisco, con el objeto de intentar el vuelo directo hasta Honolulu, islas Hawai. Sólo se advertía en el mar una ligera neblina, y se afirmaba que las condiciones para el vuelo eran inmejorables.

Los aviadores esperaban, cubriendo la distancia de 3.900 kilómetros en 27 horas, batir el *record* del capitán francés Achart y del teniente Lacaitre, quienes, desde Etampes a Villa Cisneros, realizaron un viaje de 3.500 kilómetros en 24 horas y media los días 3 y 4 de febrero del año anterior. Todas las precauciones habían sido tomadas, sobre todo en lo que se refiere a la patrulla de los buques, escalonados convenientemente en la ruta, y con los cuales se mantendrían los aviones en permanente comunicación.

El primer paso fué registrado por sobre el destroyer *McCauley*, al que los aviadores enviaron un mensaje por radio comunicando que se encontraba en buenas condiciones.

Más tarde se anunció que uno de los

aparatos había descendido a unas 300 millas de San Francisco, y que no corría peligro, porque un destroyer se hallaba cerca para prestarle auxilios. Era el *PN-9* número 3, que, obligado a descender en el mar por desperfectos en el motor, fué remolcado hasta el puerto por uno de los buques patrulleros.

El aparato del comandante Rodgers marchaba sin novedad, puesto que en la mañana del 10 de setiembre había cubierto ya la mitad del recorrido, y al pasar por sobre el barco patrullero *Reno*, a 1.400 millas de San Francisco, radiotelegrafió, anunciando la ausencia de novedades.

Sin embargo, pronto iban a tenerse comunicaciones inquietantes. En efecto: los barcos recibieron un mensaje, en el que se indicaba la necesidad de vigilar el avión y de tenerle preparada nafta para el caso de descenso, pues iba escaseando a bordo el combustible, y poco después se supo que, inevitablemente, debía de haber acuatizado cerca de las costas del archipiélago hawaiano.

Los aviadores mandaban al final despachos angustiosos. Se veían perdidos, sin combustible y obligados a descender en un mar con olas como montañas, y en el cual el acuatizaje era la casi seguridad del hundimiento. Así lo hicieron saber por los últimos radiotelegramas, hasta que, finalmente, calló la estación trasmisora del avión y no se tuvo más noticia de los naufragos.

Ellos lo habían dicho: «Naufragaremos, si tenemos que acuatizar con este tiempo y faltándonos fuerza motriz.» Y, a pesar de la desesperada búsqueda durante días y días, pareció imposible hallarlos. Durante el día y la noche, una escuadrilla de aeroplanos, seis submarinos, varios destroyers y numerosas embarcaciones se distribuyeron por el océano en formación de abanico, con el intento de cubrir en su marcha toda la zona dentro de la cual se pensaba que podía haber descendido el avión. Los buques avanzaban en espiral, formando círculos, que se ensanchaban gradualmente, y se cubrieron más de cien millas sin que se tuvieran noticias de los naufragos, obliga-

dos a descender en un mar de aguas enfurecidas y en medio de la más absoluta oscuridad. En la noche del 10, después de una decena de días, el submarino *R. 4*, mandado por el teniente Osborne, encontró, a unas 15 millas de la isla Kaula, del archipiélago de Hawai, al *PN 9* número 1, y a sus tripulantes. Los naufragos sólo demostraban una gran depresión nerviosa y las consecuencias de la falta de alimentos, por lo cual fueron entregados a los cuidados de los médicos. El avión había sufrido desperfectos en el ala y en el timón, pero el fuselaje se hallaba intacto, y por haberse sumergido la antena de la transmisión, no habían podido los tripulantes comunicarse con los encargados del salvamento, aunque oían los despachos que se les enviaban. Por eso expresaron que el momento de mayor depresión de espíritu durante su ruda odisea fué aquel en que interceptaron mensajes de radio en los que se manifestaban temores de que los aviadores habían perecido, y a los cuales les era imposible contestar por el mismo medio.

Una vez repuestos, declararon los aviadores que atribuían la salvación de sus vidas al agua de lluvia que lograron recoger en un trozo de tela que recubría las alas del aparato, y a que utilizaron también un destilador que la madre del comandante Rodgers había insistido en que éste llevara en el avión, con objeto de destilar agua de mar.

Toda la población de Kaula, hasta donde fué remolcado el aparato, se congregó en la playa. Se recibió con muestras de júbilo extraordinario la llegada de los que se creía perdidos para siempre, y la noticia fué difundida por radio a todas las islas.

En Estados Unidos se hicieron también grandes demostraciones, y Rodgers fué ascendido, por su valor y el ánimo con que alentó a sus compañeros durante la odisea.

Realmente, este salvamento constituye uno de los episodios más emocionantes de la aviación, y recuerda otros hechos que se le asemejan por lo sensacionales.

Ha sido, en realidad, la vez en que los

aviadores han estado más tiempo en el mar considerados como perdidos; pero recuerda el episodio de mayo de 1919, en que el avión *NC 3*, que efectuaba la travesía del Atlántico, se vió forzado a acuatizar en alta mar, y que finalmente cubrió por sus propios medios, con seis tripulantes a bordo, una distancia de 205 millas hasta Punta Delgada, en las Azores, después de 52 horas, y no obstante haber sido fuertemente castigado por el violento oleaje. Trae también a la memoria la aventura del aeronauta del Ejército de la Unión que, en 1911, ascendió en un globo en Rockway Beach, y fué sorprendido por un temporal, siendo llevado el aeróstato que piloteaba a una distancia de 1.000 millas, hasta la región de la bahía de Hudson, en el norte de Canadá, donde anduvo vagando durante varios días hasta llegar a un lugar habitado.

(Continuará.)

INSTITUCION

IN MEMORIAM

NOTA PRELIMINAR AL LIBRO DE D. FRANCISCO GINER (1)
ESTUDIOS SOBRE ARTES INDUSTRIALES Y CARTAS LITERARIAS

por Rafael Altamira,

Profesor en la Universidad de Madrid.

El presente volumen de las «Obras Completas» de D. Francisco expresa muy señaladamente varias notas espirituales características del autor: la noble curiosidad de conocerlo todo, el propósito de llegar a satisfacer esa necesidad lo más seriamente posible y el invencible impulso de prestar al resto de los hombres el servicio—a veces capital para una vida que comienza a orientarse—de comunicarles lo que se ha estudiado. Y es que, entre otras cosas, D. Francisco fué uno de nuestros hombres de ciencia del siglo XIX más «humanistas»; es decir, más honda-

(1) Tomo XV de sus «Obras Completas» que acaba de ponerse a la venta.

mente continuadores de aquel enciclopedismo que impregnó el alma de las generaciones del Renacimiento.

En D. Francisco, esa cualidad hallóse reforzada por la vocación docente que selló su espíritu con mayor relieve que ninguna otra, a mi juicio. Por ello, él, que tan capaz era—y bien lo demostró—de producir escritos originales y profundos, obra de maestro en las especialidades científicas preferidas, ocupó muchas veces su tiempo en labores de peón intelectual que recoge materiales ajenos y los pone al alcance de quien los desconoce, condensando, en escritos de divulgación, la literatura de un ramo de conocimientos o la suma de las investigaciones realizadas por otros y aun por él mismo. A ese género pertenecen algunos de los trabajos contenidos en el presente volumen.

Alguna vez oí dolerse, a un buen amigo de D. Francisco, del tiempo y las energías intelectuales que esas labores robaban a la tarea de producción plenamente original o especializada profundamente, para la que Giner poseía tan sólida preparación y tan hermosas facultades personales. Pero siempre creí que aquella sincera condolencia obedecía a la incomprensión de aquel aspecto de la mentalidad de don Francisco que antes enuncié, y también de la concepción moral que el maestro tenía en cuanto a la plenitud de sus deberes docentes. Esos deberes adquirieron cada día más agudeza de imperativo categórico en él, a medida que su ardoroso y sereno patriotismo iba percatándose de las mil lagunas de nuestra educación, que no procuraban cegar, con el arranque y la constancia necesarios, todos los que podían emplearse en esa tarea.

Por otra parte, estos escritos de don Francisco, ya obedeciesen a esa motivación que acabo de determinar, ya al interés que en él despertaban todas las cosas sustanciales de la vida humana—la Literatura, las Artes plásticas, la Historia, etcétera—, son también expresión, en tan gran medida como las obras fundamentales, de las notas más preciadas de su espíritu. Quien los lea atentamente encon-

trará en ellos, aun en los que menos aporte original de materia parecen contener, no sólo la extensa cultura de D. Francisco en todas las disciplinas—cultura que le permitió precisamente ahondar y abarcar íntegramente la esfera particular de sus especialidades, contra lo que creen algunos especialistas modernos—, sino también las más puras y personales características de su pensamiento. Véanse si no el artículo acerca del Discurso de Moreno Nieto y el relativo al de Arrieta, sazoados ambos, como todos los demás, por la fina ironía que brotaba espontáneamente de la pluma y de la conversación de D. Francisco, y que ocultaba a menudo amarguras muy graves de su alma de español. Juntamente, el buen gusto y la finura espiritual, que en D. Francisco eran ingénitos, le hicieron siempre acertar y decir cosas originales y hondas, aun en las materias más apartadas de las direcciones centrales de su vida.

No es menos perceptible, en fin, en los trabajos de la índole de los incluidos en este y otros volúmenes, la constante preocupación pedagógica de D. Francisco. Adviértase cómo, sea el que fuere el asunto escogido, concluye por resolverse en un tema de educación o se aplica a esta finalidad, lo mismo si trata de Literatura (las críticas de algunas novelas de Galdós lo manifiestan bien ostensiblemente), que de Música, de Filosofía o de Historia. Así se ligan estos escritos sueltos, a veces muy breves, con la corriente central del espíritu de Giner, y los reduce a la unidad fundamental de la obra que realizó aquel de quien, cada día, aun después de la triste fecha de 1915, aprendemos todos algo nuevo.

LA VOZ DEL MAESTRO

por Augusto Barcia.

Hemos aprovechado el vagar de estas fiestas para leer con detención, amorosamente, el folleto publicado por la Institución Libre de Enseñanza para honrar la memoria de D. Francisco Giner en el cin-

cuentenario de la fundación de aquella noble casa. ¡Qué extraordinario poder de sugestión encierra esta prosa, tersa, pulcra y severa, donde quedó coagulado el pensamiento del maestro! ¡Qué fuerza suscitadora tienen sus palabras y sus ideas! Cómo renacen, con palpitaciones de sentimientos, las emociones que hace 23 años brotaban de nuestra alma escuchando las explicaciones de aquel hombre, todo bondad y sabiduría! ¡Qué inefable emoción causa oír de nuevo la palabra virtuosa, orientadora, magistral de aquel espíritu todo luz y transparencia!

¡Si parece que la palabra escrita tiene aún aquel susurrante sonido, que se filtraba por entre el espacio de sus dientes, limpios, blancos, brillantes, dándole a su dicción elocuentísima aquel ímpetu penetrante y removedor que se insinuaba en el pensamiento y se desplegaba opulento en la conciencia, para dejar allí, en un surco perenne, el germen de ideas y de principios que luego se trasformaban por milagrosa mutación en normas de vida, en preceptos de conducta!

Por el orden con que acontecieron, recuerdo yo, como si aun fuese testigo presencial de aquellos sucesos ya lejanos, la indescriptible emoción intelectual que me produjeron un discurso de Jaurés, en el Congreso socialista de Amsterdam; una oración civil, magnífica, lo más elocuente y generoso que yo escuché en mi vida, pronunciada por D. Nicolás Salmerón en el Congreso de los Diputados, discutiendo —defendiendo y definiendo— el movimiento de Solidaridad Catalana; aquellos discursos, cumbres de un gran debate, en que lucharon, en histórico cuerpo a cuerpo, Maura y Melquiades Alvarez, pronunciados por el jefe de los reformistas al denunciar la ilegalidad de la sentencia de Ferrer. La intensidad de estas emociones, que tan profundo recuerdo dejaron en nuestro espíritu, se atenúa, hasta palidecer y casi esfumarse, pensando en algo que aconteció una tarde de invierno, triste y oscura, en una pequeña aula de la Universidad Central, allá en los días finales de enero de 1903.

Hablaba Giner de los Ríos del sentido religioso de la vida, dibujando, con aquella su palabra evangelizadora, ahita de fervor y de magisterio, la subordinación nuestra a los grandes principios y fuerzas de la Naturaleza, de respeto a cuanto nos rodea, de amor a cuanto nos envuelve y acompaña, de veneración para la fuente de donde todo procede, e, insensiblemente, contra su voluntad y sus hábitos, fué dejándose arrastrar por las ideas. Y en aquel enorme esfuerzo dialéctico, enorme, porque era un titán, un gigante espiritual el que lo realizaba, llegó a un pleno abandono de sí mismo. Surgió entonces, brotó a torrentes, de aquellos labios maestros, la palabra elocuente, seductora, poética, bellísima. Jamás hemos oído hablar así; nunca escuchamos cosas tan conmovedoras, tan llenas de fuego de divinidad.

Ahora nos lo recuerdan las líneas primeras de uno de los fragmentos publicados en el folleto de que hablamos. Están tomados del prólogo al libro *Educación y Enseñanza*, y dicen: «Las minorías no tienen por único deber investigar, censurar, ensayar, propagar; no sólo han de ser perseverantes, incorruptibles y enérgicas, sino sufridas, mesuradas e inteligentes. Dejarse contagiar por la pasión con que se revuelven las mayorías decrepitas; perder el respeto a cosas y personas, incluso a los hombres malignos o poco sinceros, que harta desgracia tienen en su pecado, y que, por obrar así, no dejan de ser hombres ni de llevar el signo de Dios en la cara, sería proceder como el niño que se irrita contra la piedra con que tropezó; como el maestro que reprende al niño porque se porta como tal, o como el misionero que se enoja y lamenta de la rusticidad, pasión y malos tratos de las tribus salvajes, cuya humanización y cultura tiene precisamente él por ministerio.»

Y D. Francisco, con aquella la más asombrosa apología de la tolerancia, con aquel el más bellamente artístico concepto de la comprensión, hizo llorar de emoción a algún ingenuo, que aun hoy recuerda aquel instante como el más generoso, el más noble, el más espiritual de su exis-

tencia, y que desde entonces sabe toda la fuerza de verdad que encierran estas frases del maestro inolvidable: «¡Bendita mil veces la divina ley que del mal saca el bien y lo trae por fuerza a servir y valer para encaminar la Humanidad a su destino!»

(*La Libertad*.—Badajoz, 12-I-27.)

CORPORACION DE ANTIGUOS ALUMNOS

Cuenta de ingresos y gastos correspondiente al año 1926, leída y aprobada en la reunión de 18 de febrero de 1927.

INGRESOS

	Pesetas.
Saldo anterior (1).....	2.128,85
Recaudado durante el año, por cuotas.....	2.822
Donativo a D. Amós Salvador.....	360
TOTAL.....	5.310,85

GASTOS

Auxilio de 100 pesetas mensuales a la Institución.....	1.200
Donativo de 25 pesetas mensuales a la viuda de un profesor de la Institución.....	300
Donativo de 10 pesetas mensuales a la Biblioteca circulante de niños, de la Institución.....	120
Donativo de 5 pesetas mensuales a la Asociación «Fraternidad Cívica».....	60
Suscripción al <i>Boletín de la Federación Abolicionista</i> (10 francos suizos).....	14
Anticipo a un antiguo alumno.....	300
Idem a otro antiguo alumno.....	50
Homenaje a D. Antonio y D. Manuel Machado.....	416
Donativo para contribuir a las obras hechas en la casa de la Colonia..	2.415
Premio de cobranza.....	130
Talonarios para recibos.....	75
Gastos de correo.....	6,25
TOTAL.....	5.086,25

Saldo a favor de la Corporación. 224,60

El Tesorero, José Ontañón y Valiente.—
V.º B.º: El Presidente, Marqués de Palomares de Duero.

(1) Véase el número 794 del BOLETÍN, correspondiente al mes de mayo de 1926.

LIBROS RECIBIDOS

Castejón (Federico).—*Comentarios científico-prácticos al Código penal de 1870. Tratado de la Responsabilidad*.—Madrid, Editorial Reus, 1926.—Don. de la Editorial Reus.

Sexto Empírico.—*Doctrina del escéptico. Traducción de Lucio Gil Fogoaga*.—Madrid, Editorial Reus, 1926.—Don. de idem.

Cathrein (V.).—*Filosofía del derecho. El derecho natural y el positivo*.—Madrid, Editorial Reus, 1926.—Don. de idem.

Revista general de Legislación y Jurisprudencia.—*Repertorio doctrinal y legal, por orden alfabético, de la jurisprudencia civil española establecida por el Tribunal Supremo*.—Madrid, Editorial Reus, 1926.—Don. de idem.

Sotela (Rogelio).—*Recogimiento (Apuntes, Comentarios, Reflexiones)*.—Madrid, Editorial Reus, 1925.—Don. de idem.

Biblioteca Oficial Legislativa.—*Real decreto de 11 de mayo de 1926 fijando bases para la contribución industrial, de comercio y profesiones, y Real orden de 22 de mayo de 1926 publicando las Tarifas y Tablas de exenciones*.—Madrid, Editorial Reus, 1926.—Don. de la Editorial Reus.

Ingenieros (José).—*Las fuerzas morales*.—Buenos Aires, L. J. Rosso, 1926.—Donativo de D. Martín García.

Universidad de Madrid.—*Memoria-estadística del curso de 1924 a 1925*.—Madrid, Artes Gráficas Plus Ultra, 1926.—Donativo de la Universidad.

Ministerio de Fomento.—*Anuario de la Escuela especial de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos, curso de 1925-1926 (2 ejemplares)*.—Madrid, Talleres «Voluntad», 1926.—Don. de la Escuela y de D. S. Bello.

Bello (D. Severino).—*Canal de Isabel II. Memoria sobre el estado de los diferentes servicios en 31 de diciembre de 1925*.—Madrid, Talleres «Voluntad», 1926.—Don. del autor.