

BOLETIN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

Domicilio: P.º Gral. Martínez Campos, 14.

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

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

AÑO LII.

MADRID, 31 DE DICIEMBRE DE 1928.

NUM. 824.

SUMARIO

José de Caso. pág. 353.

PEDAGOGÍA

Educación, Trabajo y Paz, por M. Albert Thomas, página 356.—La Oficina Internacional de la Educación, por L. Bouscharain, pág. 363.—Programas escolares e instrucciones didácticas de Francia e Italia (continuación), por D. Lorenzo Luzuriaga, página 365.—Revista de Revistas: Francia. «L'Enseignement Public», por D. Domingo Barnés, página 368.

ENCICLOPEDIA

La colonización del Guadarrama (conclusión), por D. Constancio Bernaldo de Quirós, pág. 374.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: «Obras completas» de D. F. Giner de los Ríos, pág. 384.

JOSÉ DE CASO

28 noviembre 1928

Compañero y maestro desde los primeros días—1876—en esta obra de la Institución, donde puso todo el tenaz esfuerzo que pedían aquellos tiempos de creación y lucha. Desde esa fecha hasta 1889, este hombre de estudio y de recogimiento se entregó a una vida intensamente activa, consagrada a los arduos problemas que suscitaba la obra de implantar las nuevas concepciones pedagógicas y los ensayos prácticos de la nueva educación. Su rigorismo filosófico avaloraba con fina delicadeza su labor docente para cada enseñanza. Y así, sus clases eran modelo de maes-

tría metodológica; y sus conversaciones, y consejos y dirección moral acusaban siempre aquella su vigilante atención sobre todas las manifestaciones de sus educandos.

Y además, y a la par de esta energía especialmente educadora, fué por aquellos años, como Director de los Estudios generales de la Institución, uno de los principales colaboradores en la organización interna de nuestra obra, estudiando cuidadosamente las rectificaciones que la práctica diaria parecía aconsejar.

Nada más instructivo para darse cuenta de los principios ensayados y de las aspiraciones de esta empresa en aquella época que la *Memoria* publicada por Caso, como Secretario que fué de la Institución, en el año 1881. Ya se había andado camino, y el camino andado, tras los esfuerzos de cada etapa, mostraba el horizonte más despejado y el terreno más seguro. La segunda parte de esta *Memoria*, publicada en el número 107 y siguientes de nuestro BOLETÍN, es una exposición completa de los principios que inspiraban entonces la labor educativa de la Institución. Principios que fueron tan elevadamente expuestos y defendidos por él en aquel célebre Congreso Pedagógico Nacional de 1882.

Caso fué también Director del BOLETÍN, sucediendo a Costa en 1884, y siendo sustituido por D. Francisco Giner en 1889.

Antes de fundarse la Institución ejerció Caso su actividad docente en el célebre Colegio Internacional, que dirigía D. Nicolás Salmerón, y del que tantos hombres eminentes fueron maestros y alumnos. Y

en la Universidad de Madrid, como profesor auxiliar que fué, en la Facultad de Filosofía y Letras, desempeñando algún tiempo la cátedra de Hebreo, como sustituto de su maestro D. Antonio García Blanco; y la de Metafísica durante el curso de 1874-75. Fué además profesor auxiliar de la cátedra de Psicología, Lógica y Filosofía moral del Instituto de San Isidro, de Madrid.

Más tarde, a su salida de la Institución, entró a formar parte del periódico *La Justicia*—donde figuraron como directores hombres tan de esta casa como Antonio Atienza, Alfredo Calderón y Rafael Altamira—, encargado especialmente de la sección de política extranjera.

Desde 1884 venía ya trabajando en lo que podríamos llamar la vocación capital de su espíritu. Discípulo de nuestro gran filósofo del siglo XIX, D. Julián Sanz del Río, los fideicomisarios de éste le encargaron hacer la publicación de algunas de sus obras, trabajo que exigía profundo conocimiento de la doctrina, del lenguaje y hasta de la escritura del maestro. En 1877 dió a luz el *Análisis del pensamiento racional*, «uno de los más admirables cursos del filósofo, el del 62 al 63, libro tomado de las notas redactadas para sus alumnos, parte de las cuales había revisado ya el autor».

D. Julián Sanz del Río fundó y dotó, por su testamento, una cátedra libre de enseñanza filosófica en la Facultad de Filosofía de la Universidad Central. El primer titular de esta cátedra de «Sistema de Filosofía» fué D. Tomás Tapia. A su muerte, y por concurso, fué nombrado, en 1884, Caso. Desde octubre de este año, hasta finalizar el curso de 1926, es decir, durante más de 40 años, hizo de esta clase un verdadero seminario de filosofía, en el que, con pocos alumnos en cada curso, puso todo su poder sugestivo y sus inagotables recursos docentes para despertar, encauzar y amaestrar el pensamiento de sus discípulos.

A la par de esta labor, tan de su vocación, pero de esfuerzo tan intenso, hubo, por necesidad, de acudir en varias ocasio-

nes a encargarse de lecciones particulares, y a la faena, ya mucho menos atractiva, y además agotadora, de las traducciones.

Del cuidado y hasta meticulosidad que en ellas ponía dan buena muestra las hechas, del inglés, de la *Historia del pueblo español*, por Martín Hume (1); la de *Los orígenes de la civilización y la condición primitiva del hombre*, por Sir John Lubbock, que tan minucioso trabajo exigió del traductor, por las dificultades de adaptación de los términos etnográficos y geográficos, y la de alguna de las novelas de Carlos Dickens, *El almacén de antigüedades*, por ejemplo, que es un verdadero modelo de fidelidad al texto y al casticismo de nuestra lengua y de varias obras de Spencer, Gladstone, etc. Del francés, la de los dos primeros tomos de la *Geografía Universal*, de Reclus, en la edición grande dirigida por Coello, y algunas de Teine.

Por entonces publicó, en el tomo II de la obra de F. Bertolini, *Historia de Roma desde los orígenes itálicos hasta la caída del Imperio de Occidente*, unas *Ampliaciones sobre la civilización romana hasta el fin de la República*.

Todos estos esfuerzos acumulados que brantaron seriamente sus fuerzas, y vino la enfermedad, la terrible neurastenia, que le obligó a dejar todo trabajo y a salir de Madrid, instalándose en Aravaca, para atender a su restablecimiento, que tardó en conquistar. Cuando el tranquilo descanso, el aislamiento y el campo hubieron de rehacer su fatigado organismo, volvió al trabajo de su cátedra universitaria, a la que acudía tres veces por semana a infundir espíritu y sugerir normas de estudio a sus alumnos.

Nueva dolencia le obligó por segunda vez a suspender sus tareas, hasta que una delicada y feliz operación le devolvió al trabajo, cumplidos ya los 70 años.

Y en esta última etapa agregó, a la labor de su cátedra, otra función, también

(1) Dice Martín Hume de esta traducción: «Reconozco, y se lo agradezco infinitamente, que la traducción de este libro ha sido efectuada con exquisito esmero y con una fidelidad intachable.»

de carácter docente, y para la cual pocos maestros reunirán tan valiosas condiciones: la inspección pedagógica, llevada a cabo durante meses, en dos épocas del año, en las escuelas que en distintas regiones de León tiene la Fundación Sierra-Pambley.

En la obra de Caso tenía ya esta actividad su precedente: la visita de inspección girada en 1885 a las escuelas de párvulos de Pontevedra y La Coruña, en cumplimiento de una comisión recibida del «Patronato general de las escuelas de párvulos», y uno de cuyos resultados fué la publicación de *Una misión pedagógica*, memoria llena de observaciones críticas y consejos prácticos.

El tacto, la habilidad y la eficiencia para dar valor y confianza en sí mismos, y para orientar a cada uno en la dirección más eficaz de sus facultades, dejó en todos aquellos maestros mayor animación, mayor gusto por su trabajo, al par que veneración y agradecimiento hacia el consejero y el amigo.

Caso fué, además, como escritor, de una corrección, de una lógica y de una claridad admirables. Su obra sobre *La enseñanza del idioma*, publicada en 1889, sigue siendo de consulta imprescindible.

Ya hemos citado más arriba su excelente estudio sobre *La civilización romana*, en la obra de Bertolini.

Y hemos hecho referencia a su trabajo *Una misión pedagógica*, publicado en la *Revista de España*, núms. 405, 407 y 409.

En nuestro BOLETÍN ha dejado huellas profundas y abundantes con los siguientes trabajos:

El método de lectura de Joao de Deus.—1880, núm. 77.

La enseñanza de la lengua española.—1880, núms. 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 88.

Memoria leída en la Junta general de accionistas el 30 de mayo último por el secretario de la Institución.—1881, números 105, 106, 107, 109, 110, 111, 116; 1882, núms. 119, 121, 123, 125, 127, 129, 133.

La enseñanza de la Antropología en

la escuela.—1883, núms. 151, 153, 156, 159; 1884, núm. 182; 1885, núms. 197, 198.

Instituciones de enseñanza agrícola.—1883, núm. 155.

Pedagogía: II. Enseñanza de sordomudos por el método oral.—1883, número 163.

La enseñanza de la Aritmética. (Conferencias normales sobre la enseñanza de párvulos.)—185, núm. 207.

La indolencia de los niños.—1887, número 243.

Una discusión sobre enseñanza profesional.—1887, núm. 250.

La educación integral.—1889, número 291.

La enseñanza del idioma.—1889, números 307, 309.

Notas sobre la Historia romana.—1890, núms. 312, 313.

El espíritu del antiguo ciudadano en Roma.—1891, núm. 335.

El desarrollo social en Roma.—1891, números 337, 338.

La crisis social en Roma.—1891, número 339.

Relación de la segunda enseñanza con la primaria. ¿Son ambos períodos de un mismo grado de cultura?—1892, número 380.

Caso nació en Madrid el 20 de diciembre de 1850. Hizo su bachillerato en Cuenca, donde su padre fué algún tiempo empleado. Y su carrera de Filosofía y Letras, en la Universidad de Madrid.

El curso de su vida se encauzó siempre en las normas dictadas por su carácter. Fué vida de recogimiento, apartada cuanto pudo del agitado ambiente social. Amaba seguir «la escondida senda», propicia a la meditación.

En aquel recogimiento llenaban sus horas, principalmente, las lecturas de los grandes filósofos y de los grandes maestros de la literatura. En parte, también, la redacción de sus originales y las traducciones.

Y de ese espíritu tan cultivado brotaron las semillas que habían de arraigar y fructificar en tantos otros espíritus.

Y así, el país debe a Caso el beneficio de un influjo de gran elevación intelectual y moral, difundido en magistrales lecciones y en el libro y en la revista.

Sus discípulos directos le deben, además, el recuerdo emocionante de su colaboración en aquella convivencia de amistosa intimidad.

PEDAGOGÍA

EDUCACIÓN, TRABAJO Y PAZ (1)

por Albert Thomas,

Director de la Oficina Internacional del Trabajo,
Ginebra.

Me veo un poco apurado para justificar plenamente la fórmula un tanto ambiciosa que figura en vuestras tarjetas de invitación, en las que se indica solemnemente que voy a dar esta noche una conferencia sobre asunto tan inmenso como *Educación, trabajo y paz*. En realidad, no es una conferencia lo que, propiamente hablando, tengo la intención de hacer aquí. He querido más modestamente exponeros, después del tumulto de una jornada agitada, algunas ideas que me son familiares, algunas esperanzas, algunas de mis ilusiones, y, principalmente, he querido testimoniar a la Oficina Internacional de Educación la voluntad de colaboración de la Oficina Internacional del Trabajo y atestiguar a la O. I. E. la confraternidad de la O. I. T.

¿Necesito decirlos con cuánto interés sigue el B. I. T. la actividad del B. I. E.?

No os recitaré una vez más el preámbulo de la parte XIII del Tratado de Paz —creo haberlo hecho ya más de diez veces en Ginebra—, pero sí quiero recordaros el fin de la Oficina Internacional del Trabajo, que consiste en proteger la personalidad humana contra los excesos del industrialismo moderno, permitir el desarrollo de toda inteligencia humana, dar a cada indi-

viduo, a cada persona humana, la conciencia de su humanidad y la posibilidad de vivir.

Esta es nuestra misión, que procuramos llenar día por día. Nuestros amigos de la Oficina Internacional de Educación pueden estarhos agradecidos, pues si fuera imposible para la Oficina Internacional del Trabajo defender a los niños contra el agotamiento de un trabajo prematuro y permitir al obrero adulto cultivar sus facultades físicas, intelectuales y morales, también a la Oficina Internacional de Educación le resultaría imposible proseguir eficazmente su misión. Pero me atrevo a afirmar, en sentido inverso, que si tuviéramos que ampliar las horas de ocio del obrero, su bienestar material y su libertad física, sin asegurar al mismo tiempo su progreso intelectual y moral, igualmente nuestra misión sería precaria, vana e incluso peligrosa.

Hace ya muchos años, el genial Proudhon señalaba precisamente este peligro del desarrollo del bienestar material y de la libertad física del obrero, reducido por el maquinismo a no ser más que un obrero parcelario. «Si, lo que es imposible—decía—, el bienestar material pudiera llegar al obrero parcelario, veríamos producirse algo monstruoso; veríamos que los obreros ocupados en trabajos repugnantes llegarían a ser como aquellos romanos ahitos de las riquezas del mundo, y cuya inteligencia embrutecida era ya incapaz de inventar ni siquiera los placeres.»

Por lo mismo, para que la Oficina Internacional de Educación dé su plena eficacia de civilización, es necesario que a la obra de protección y de liberación material se añada la de emancipación y liberación intelectual y moral. Por esto nos sentimos estrechamente unidos, y por ello y para bien del mundo, nuestros esfuerzos deben caminar paralelamente.

Conforme pasan los años, y a medida que vamos adquiriendo experiencia, estoy más profundamente convencido de esta verdad.

En mi juventud, en el momento de mis comienzos parlamentarios, se entablaba

(1) Conferencia pronunciada en la Universidad de Ginebra el 19 de abril de 1928. Traducción de Mercedes Rodrigo, corresponsal en España de la O. I. E.

en Francia con frecuencia la gran lucha teórica entre socialistas y radicales, que simbolizaban los dos nombres de Jaurés y Clémenceau. El uno decía que era imposible asegurar un progreso político y social si de antemano no se habían transformado las individualidades humanas; el otro señalaba, por el contrario, que era necesario crear otro medio social, otra organización, para que las inteligencias y las voluntades humanas pudieran desarrollarse de manera plenamente consciente.

Hoy parece que se encuentran reconciliadas las dos tendencias. De hecho, no es posible imaginar cualquier liberación de una clase social si no existe ya en ella la aspiración a la vida de la inteligencia y de la libertad. Y, por otra parte, no es tampoco posible desarrollar plenamente el esfuerzo de la inteligencia y del carácter, si se está constantemente abrumado por la miseria, mantenida por una organización social desgraciada.

Día por día, en nuestro trabajo nos damos cuenta de hasta qué punto es necesaria la educación, desde que el factor humano adquiere más importancia. La Oficina Internacional del Trabajo se encuentra comprometida desde hace ya ocho años en una lucha áspera, difícil, para conseguir el triunfo del Convenio internacional de las ocho horas. Año por año tropieza con nuevas dificultades, que procuramos vencer por la fuerza obrera, por la fuerza de organización, por la habilidad diplomática, por el juego político. Pero cuántas veces me he dicho a mí mismo que, si nuestros progresos eran tan lentos, si la reivindicación obrera estaba insegura, si la concepción de esta reivindicación estaba vacilante, era porque en todos los medios no se dan cuenta suficientemente de lo que representa la jornada de ocho horas para el desarrollo del factor humano, para la obra de civilización. Si se tuviera en todos los medios idea clara de lo que el hombre puede llegar a ser por el desarrollo de su inteligencia en las horas libres con una actividad industrial mejor organizada y mejor reglamentada, en muy pocos años, nuestro progreso sería considerable.

¿Trataré aquí todas las cuestiones de que nos ocupamos día por día en nuestro organismo?

En la próxima Conferencia hablaremos de la prevención de los accidentes del trabajo. ¿Qué demuestra la experiencia en la mayor parte de los países? Que — y los americanos lo han hecho resaltar especialmente —, sea cual sea la perfección de los medios de protección y de organización de la fábrica, es importante que intervenga el factor humano, que el obrero tenga conciencia de la necesidad de la seguridad. Una vez más, después de todos los perfeccionamientos científicos, interviene la necesidad de la atención humana: el factor humano desempeña un papel lo mismo que la educación.

Hoy día se habla por todas partes de los grandes progresos de la racionalización, de la perfección del nuevo maquinismo introducido en las fábricas; todo el mundo habla del rendimiento considerable del trabajo en serie... Sí. Pero hablad con los industriales, releed los resultados de algunas experiencias americanas o europeas y os encontraréis con que el factor humano desempeña también su papel. ¡Cuántas veces he escuchado al gran industrial francés Louis Renault contarme las experiencias que él hacía con la introducción de máquinas americanas y la necesidad en que se veía de formar sus equipos de contramaestres, de obreros, y educarlos para el nuevo trabajo, y hacerles comprender la necesidad de producción más intensa para el bien común!

Quizás conoceréis los famosos informes de los ingenieros franceses que, al visitar las minas del Ruhr, han comprobado que, haciendo uso de medios mecánicos idénticos e igualmente perfeccionados en dos minas muy próximas la una de la otra y con yacimientos semejantes, habían producido diferente rendimiento, precisamente porque la formación y la educación de los equipos obreros eran completamente distintos.

Presento estos ejemplos para indicar simplemente el valor del factor educación, tanto para el desarrollo social como para

el rendimiento del trabajo y para el establecimiento de la paz. He aquí algunos resultados de las experiencias de estos últimos años en la Oficina Internacional del Trabajo. Cada día situamos más alto el factor humano. Cada día sentimos más la necesidad de la educación. Necesidad de la educación desde la infancia, desde el origen, necesidad de la educación desde la escuela primaria.

Yo hablo aquí, en un país que quizás no se da cuenta completamente de su felicidad; donde la instrucción primaria está admirablemente establecida, donde los métodos son precisos, donde la frecuentación es total, donde los resultados son perfectos. Yo pertenezco a otro país en el que, desgraciadamente, no se han realizado los mismos progresos.

Este año se ha librado en Francia la gran batalla electoral. Confieso que a veces en esos momentos me quema los pies el suelo de Ginebra y que ardo en deseos de marcharme para hacer la propaganda en mi país. Y confieso incluso que algunas veces lo hago. Durante el período de las elecciones, he ido dos veces para hacer reuniones electorales para un amigo, y las dos veces en pueblos. Cuando se me pide que sostenga al candidato de mi partido, lo sostengo y me mezclo a la batalla con toda la alegría y aspecto marcial que debe tener un viejo político que al escuchar el clarín político se encuentra en una situación parecida a la del caballo de reforma que han enviado a Ginebra para labrar, pero que de vez en cuando, cuando oye el clarín, se yergue y recobra el paso. No obstante, confieso que aunque participo en estas luchas, he perdido algo del entrenamiento de las batallas de partidos.

Pero hay unas cuantas cosas que no me canso de repetir cada vez que tengo reuniones en Francia: hay reformas elementales que todos los partidos debieran llevar a cabo, y la necesidad de la educación, *la reforma de los 14 años* la he colocado en el primer plano. Como sabéis, actualmente en Francia no tenemos todavía más que la ley de los 13 años, e incluso cuando el niño obtiene su certificado de

estudios, puede entrar a los 12 años en el trabajo industrial. Yo he sido en mi país lo que se llama delegado cantonal que ayuda a los maestros el día de exámenes. Conozco lo que son esas pobres composiciones francesas, esas pequeñas redacciones infantiles, de niñas y niños de 12 a 13 años. Yo sé cómo titubean en la lectura, y sé también que al cabo de muy pocos años, cuando están con el trabajo, cada vez les cuesta más esfuerzo leer de un modo corriente. Los resultados los vemos, desgraciadamente, por las estadísticas de los contingentes militares. Por ejemplo: una encuesta hecha sobre 230.000 soldados incorporados en 1924 en el ejército del Rin ha demostrado que el número de muchachos completamente analfabetos era el 2,8 por 100, y el de soldados con instrucción muy insuficiente era el 17,2 por 100.

Si queremos trabajar por la obra de la paz desde su origen, es preciso conseguir que no salga de la escuela ningún niño sin saber leer corrientemente, como ustedes y como yo, ni sin poseer el pequeño bagaje escolar que es indispensable para caminar en la vida.

A este trabajo se nos puede ayudar internacionalmente.

No quiero haceros cumplidos, pero sí tengo derecho a manifestar lo mucho que admiro la educación que se da en vuestro país. Y no hablo sólo de Ginebra. Cuando a veces voy al Cantón de Vaud, a Burtigny, y me toca viajar en el pescante con el maestro; cuando me explica cuánto participa de la vida escolar, cómo toma parte en los paseos de los niños, cómo juzga la manera de estar hechas las pequeñas redacciones, cómo estudia, casi como un psicólogo escolar a semejanza de Bovet, si conviene dar un asunto de antemano o dejar completamente libre al niño, etc., pienso que el maestro de Burtigny ha alcanzado un grado de cultura y de conciencia social que envidio, y que existe en Suiza una opinión pública referente a la educación que quisiera encontrar en mi propio país.

Desarrollemos, pues, en todas partes la regla de los 14 años. Hagamos ratificar,

puesto que a esto tenemos siempre que volver, los tres convenios sobre la edad mínima de admisión de los niños al trabajo industrial, al trabajo agrícola y al trabajo marítimo, y preparemos de este modo la obra de paz mediante una organización escolar universal, gracias a la cual todo ciudadano sea capaz de comprender, de leer y de expresarse.

¿Es esto todo?

Creo que haciendo esto no estamos aún más que en el punto de partida, y que es necesario en todos los países, no tan sólo desarrollar la educación post-escolar, sino llegar a asegurar a todos los trabajadores la posibilidad del contacto con la enseñanza superior.

Algunos de entre vosotros habrá leído un librito que me permito recomendaros especialmente y que, en mi opinión, contiene el programa de la organización de la enseñanza superior de una democracia en el porvenir. Me refiero al *Humanisme travailliste*, de mi amigo y maestro Charles Andler, socialista, profesor de Escuela Normal, profesor en la Sorbona y en el Colegio de Francia, y que ha formado numerosas generaciones de profesores y a veces (¡de vez en cuando ocurren desgracias!) también de hombres políticos. Andler se ha preocupado no tan sólo de los problemas sociales, sino igualmente de los problemas de educación. Ha discutido la vieja tesis de Arbert Théry, según la cual, la ciencia es de esencia burguesa e inaccesible al mundo obrero; la tesis que declara que si los obreros no quieren comprometerse por la enseñanza universitaria, deben negarse a entrar en las instituciones universitarias o escolares, que son instituciones de clase, e intentar crear ellos mismos su educación escolar.

A esta tesis opone la más amplia de Jaurés, de que la ciencia está por encima de las clases, que debe desarrollarse incluso por encima de los intereses de la burguesía, y que en la democracia universitaria se encuentra un elemento de conciliación y, sobre todo, un elemento de solución para los problemas sociales. Andler cita las admirables páginas de Jaurés en

su *Armée nouvelle*, donde describe detalladamente la evolución actual de la sociedad; donde señala cómo las dos clases, constantemente en oposición, forman, sin embargo, nuevos métodos de lucha, de discusión, y llegan a una conciliación superior por la democracia y por la ciencia.

Recogiendo la idea de Charles Andler, yo pido hoy que en las Universidades francesas, en las Facultades tanto tiempo cerradas las unas a las otras, se constituyan Institutos del trabajo; no Facultades del trabajo, sino Institutos en el sentido moderno de las Universidades alemanas, componiendo su enseñanza con la colaboración de las diversas Facultades, y abriendo la enseñanza a todos los elementos de la nación y en particular a los elementos obreros.

Primer esfuerzo bastante modesto, pero alejado de la Universidad popular.

Esfuerzo importante para formar los maestros de enseñanza técnica, los obreros calificados que se envían a las escuelas técnicas y que a veces no han adquirido toda la amplitud de espíritu necesaria, todos los métodos pedagógicos indispensables para llegar más tarde a la formación de un cierto número de ingenieros del trabajo en posesión de un diploma universitario.

¿Es esto un sueño?

Ya he tratado el asunto con mi amigo Herriot, y creo haberle convencido. Si la Universidad de París no está decidida, nos queda la Universidad de Lyon, y si ésta tardara, ¿no podríamos, Sr. Rector, intentar aquí sobre estas bases un Instituto del Trabajo con la colaboración de la Oficina Internacional de Educación, de la Oficina Internacional del Trabajo y la Universidad de Ginebra?

No quiero hacer otra cosa esta noche que lanzar algunas ideas y proponer algunos proyectos; pero creo que quizás tendremos mucho que trabajar juntos para crear una institución de esta clase en la ciudad y en la Universidad de Ginebra.

Y podremos crearla tanto más fácilmente cuanto que, según creo, respondemos a un movimiento extraordinariamente impor-

tante del mundo obrero de todos los países. Al principio de esta conferencia os hablaba de la cultura del hombre, del deseo que tienen los obreros, ya medio cultivados o sintiendo la necesidad de la instrucción, de desarrollarla más. No os podéis formar una idea exacta del profundo deseo que se manifiesta actualmente por todas partes.

Hace algunos meses estuve en Alemania, donde fui invitado por la Academia del Trabajo de la Universidad de Francfort para dar una conferencia, y fué para mí un espectáculo verdaderamente emocionante encontrar en esta Universidad siguiendo los cursos, para obtener sus diplomas, a 70 u 80 obreros, secretarios de sindicatos, funcionarios de cajas de resistencia, etc., buscando los medios de adquirir los conocimientos económicos, jurídicos, históricos indispensables para cumplir bien su misión. Ya sé que mis amigos alemanes piensan algunas veces un poco «en serie», y que no hay pueblo que se entusiasme como ellos por una idea determinada. Cuando llego a Berlín, sé de antemano que voy a escuchar, durante todo el día y en todos los medios, el mismo tema.

Cuando voy a Francia, encuentro la incoherencia total; en Inglaterra, es el bello individualismo; pero en Alemania existen realmente, con respecto a la moda, moda de ideas, hábitos fuertemente arraigados.

Cuando una moda recae sobre un objeto tal como el del perfeccionamiento humano; cuando veo en los alrededores de Berlín, los domingos, no decenas o centenas, sino millares y decenas de millares de hombres, mujeres o niños entregados a la cultura física, de manera metódica; cuando en las Universidades, en los sindicatos y en todos los medios encuentro una preocupación de la cultura humana verdaderamente nueva y singular; cuando hasta en la vida cotidiana, en los kioscos de periódicos de Berlín, en Dusseldorf y en todas las demás ciudades, veo 10, 20, 30, 40 revistas sobre la cultura física o la educación infantil, sobre el adorno de la casa o sobre la cultura superior, o los cursos de Universidad, afirmo que existe en todo ello un síntoma y una voluntad de educación popular que, en mi

opinión, constituye un serio factor de desarrollo moral y de paz.

Desarrollo de la educación en todos los países, desarrollo de la educación superior, voluntad de cultura en las clases populares. Estos son los elementos de la democracia; éstos son también, en cierto modo, los elementos de paz.

Elementos de paz: creo firmemente que sobre el desarrollo de la democracia es donde puede fundarse la paz; e igualmente sobre el desarrollo de la educación es donde puede fundarse la democracia.

El presidente Mazaryk ha insistido mucho sobre el hecho de que el pensamiento democrático no podía desenvolverse de una manera automática, sino que era por un acto de voluntad reflexiva, por un acto de educación.

Lo mismo ocurre con la paz. Y, precisamente, para dar algunas indicaciones sobre esta enseñanza de la paz, es para lo que me he propuesto hacer uso de la palabra hoy.

Yo soy un historiador, un historiador *in partibus*, como decía Clémenceau. Desde hace mucho tiempo duermen en un estante de mi biblioteca las abundantes notas que habían de servirme para fabricar una sabia tesis de historia. A mi manera, ahora yo hago la historia — la historia moderna — y ya no la escribo. Pero lo lamento un poco y creo que sería necesario escribir hoy algunas obras de historia.

He seguido vuestros trabajos, y creo con vosotros que es de gran importancia llamar la atención de los educadores sobre todo lo que pueda perjudicar el desarrollo de las ideas pacíficas. Hay que, siguiendo los métodos ya indicados en la Sociedad de las Naciones, procurar borrar de todos los libros las indicaciones que puedan excitar la antipatía o el odio entre los pueblos. El otro día, en Berlín, en una conferencia, me tomé algunas libertades, cosa que me ocurre a veces, libertades que el público alemán ha tolerado muy amablemente. No estoy muy seguro de si, ante un público análogo, un orador alemán se tomara tales libertades en París, sería acogido con la misma amabilidad hasta el final, como lo

fui yo. Pero han reconocido mi sinceridad. Con la misma sinceridad os hablaré esta noche. Creo que en este asunto tiene gran importancia el ser absolutamente franco, y hay que ir hasta el final del pensamiento. Hoy día existen, entre los alemanes y nosotros, grandes divergencias de ideas. En particular, entre las dos opiniones sobre las responsabilidades de la guerra, existe un abismo. La opinión alemana, de día en día es tan unánime o más unánime todavía que la opinión francesa en su concepción del desarrollo de los orígenes de la guerra. Como es sabido, tengo el deseo ardiente y apasionado de trabajar para llegar al acuerdo entre los dos pueblos. Trabajando así por la paz, todos mis amigos me dicen: «Para asegurar la paz, para asegurar la aproximación, no hablemos nunca de las responsabilidades de la guerra...»

Yo entiendo que esto es un completo error. Yo creo, por el contrario, que tenemos que hablar de ello. Al principio encontraremos grandes dificultades, tendremos quizás algunos choques; pero, si no hablamos, llegará un día en que, cuando haya un poco de inquietud y de rozamientos entre los dos pueblos, reaparecerá la cuestión; pero entonces, bruscamente, no con objetividad, no con el deseo de encontrar la verdad, sino con el deseo de enfrentarse los unos contra los otros en una nueva actitud de antipatía y de odio. Yo he insistido una vez más para que se hablara.

Si se trata ahora de escribir para los niños, con este sentimiento de atención, de respeto religioso que se debe tener para los espíritus en formación, con este espíritu de crítica y de ciencia que se debe dar a los libros de pedagogía, aún más que a los demás, será necesario llegar a una especie de pensamiento común.

Quizás fuera necesario, como ya he dicho en otra ocasión, que en las condiciones en que nos encontramos, y si se viese la posibilidad, crear una especie de comité común de franceses y de alemanes, para evitar que en los libros de enseñanza, en los libros escolares existan palabras que puedan excitar a los pequeños franceses y a los pequeños alemanes, desde su infancia, unos contra otros.

Es preciso que los hombres de ciencia puedan estudiar históricamente, críticamente todo el desarrollo de la gran guerra de 1914 a 1918, para poder establecer más tarde, de modo claro y de común acuerdo, la enseñanza que hay que dar a los niños que preparamos para la paz.

Esta es la parte negativa. Pero también hay una parte positiva en la enseñanza de la paz. Es una frase que repite frecuentemente nuestro amigo Briand: «Hay que hablar de la paz.» Es necesario hablar de ella sin cesar, pensando en el día en que sea necesario tomar una actitud pacífica. «Hay que pregonar la paz», y, sobre todo, puesto que queremos hablar de la paz, hay que hacerlo con precisión, de tal manera, que en ello haya una enseñanza de la paz.

¿Cómo hacer esta enseñanza? ¿En qué condiciones hay que enseñar, no solamente la Sociedad de las Naciones, sino todo el gran movimiento humano, del cual ha surgido la Sociedad de las Naciones? Yo tengo dos o tres grandes proyectos que os voy a confiar.

Para empezar, convendría hacer científicamente una especie de historia general de la Humanidad. Situar de nuevo, pudiéramos decir, la generación que estudia, que combate, que trabaja, la actual generación, en la larga sucesión de generaciones humanas. Sinceramente, yo no hago más que recordar mis años de infancia. ¿Qué me enseñaron de Historia en la escuela? La historia de Francia. En el Liceo me enseñaron después la historia de Europa, dividida en pequeños fragmentos: 397-1270, 1270-1610, 1610-1799, 1799-1870, y una circular del Sr. Leygues prohibía a todos nuestros profesores pasar adelante de esta fecha de 1870, «porque esto sería hacer una incursión en el terreno de la política». No era, pues, más que una vana enseñanza de la Historia. Una historia como la de Wells, la visión general de Elisée Reclus sobre la tierra y el hombre, estaban completamente fuera de las ideas que se nos enseñaban o de las preocupaciones que se nos inculcaban en el espíritu.

Creo que es indispensable hacer científicamente una historia de todo el desarrollo de la Humanidad y traducirla después

de modo preciso para la educación de los niños. Situar de nuevo a la generación presente en el punto exacto del desarrollo de la Humanidad puede habituar a los hombres a tomar una cierta actitud de espíritu y hacerles observar que el esfuerzo a que se consagran en el momento actual está claramente definido.

Al reflexionar sobre las ideas expuestas por Ferrero en su *Discours aux sourds*, me ha sorprendido, como a él, el que, quizás durante decenas de millares de años, no haya tenido la Humanidad conciencia de la unidad de la raza humana, que haga solamente 500 años se ha dado cuenta de su unidad material y del conjunto del mundo y que quizás sea necesario hacerle un crédito de varios años, si no son siglos, para que realice totalmente su unidad moral.

Esta concepción de conjunto del desarrollo de la raza humana, que yo sepa, no se enseña ni siquiera en las admirables escuelas primarias de Suiza, o solamente en algún caso absolutamente excepcional. Ahora bien: yo creo que el primer esfuerzo consiste en hacer comprender a los niños lo que es la raza humana, lo que es el hombre.

Hay, además, un segundo esfuerzo científico y pedagógico: la enseñanza de la historia de la paz.

A partir de 1918 se piensa en la realización universal de la paz; pero hace ya centenares de años que los pueblos sueñan con ella. No será vano recordar que, de generación en generación, de civilización en civilización, han aspirado los hombres a este bien supremo; ni recordar todas las tentativas que, con diversas ideologías, se han llevado a cabo para realizar la paz, en la época de las ciudades griegas, en la época de la paz romana, en la época de la paz de la Edad Media, con la catástrofe que hizo que la paz de hierro sucediera a la paz de Dios, ni recordar el esfuerzo de la Revolución francesa, las aspiraciones de nuestros hombres de 1848, con el largo esfuerzo hacia la paz, con la nueva precisión que ha aportado la última guerra; ni recordar que, para la civilización presente, la guerra es un crimen, y que puede haber responsables de la guerra ante la Humanidad.

Todo esto sería necesario estudiarlo crítica y científicamente y después intentar definir las diversas concepciones de los hombres, en las diferentes épocas, para que fuera un hecho la paz. ¿Resultaría superfluo enseñar esto a los niños?

Cuando yo trabajaba con toda la tranquilidad de espíritu deseada, hace ya 25 años, hice un pequeño libro sobre la *Historia anecdótica del trabajo*, y en él traté de demostrar a través de los siglos, y bajo formas diversas, el encauzamiento de los hombres hacia la emancipación del trabajo. Lo hice mediante lecturas, extrayendo algunos textos y procurando ponerlos al alcance de los niños de 13 a 14 años.

Hace unos ocho años reuní también algunos otros textos para hacer en las mismas condiciones una historia de la paz. Pero ahora tengo que resignarme ante la idea de no escribirla nunca. Si algún profesor de Universidad hace a sus alumnos recoger textos, podemos intentar hacer juntos lecturas históricas, la Historia de la paz para uso de los niños de las escuelas suizas y del mundo entero. Y así quizás podamos ayudar eficazmente a esta enseñanza de la paz que constituye el deseo de la Oficina Internacional de Educación.

Todavía hay otro proyecto... que tampoco me será dado realizar. Hace ya varios años, inmediatamente después de la guerra, en el momento en que se fundó la Sociedad de las Naciones, otro de mis maestros—los quiero bien a todos y continuo estando en relación con ellos—, M. P. Desjardins, tuvo la idea de hacer, en colaboración con varios de sus alumnos, un pequeño libro titulado: *Los Franceses en busca de la Sociedad de las Naciones*. Es sencillamente una colección de textos extraídos del período del siglo xvi a nuestros días, para demostrar que desde hace dos o tres siglos aspiraban los franceses a una especie de organización universal, que es el origen de la Sociedad de las Naciones. *Los Franceses en busca de la Sociedad de las Naciones...* ¿Y los demás?

¿No han pensado ellos también, bajo otras formas quizás, en la paz universal y en la organización de una gran conciliación

entre todos los pueblos? ¿Es que no es posible encontrar igual número de textos en las tradiciones británica, americana, checa, polaca y en la tradición filosófica alemana? ¿Por qué no unirlos, relacionarlos y yuxtaponerlos? ¿Por qué no traducirlos? El libro francés para los alemanes, para los ingleses; el libro alemán para los franceses y los ingleses, para todos. ¿No se tendría una especie de afirmación del pensamiento común, de todos los sueños y todas las aspiraciones de la Humanidad hacia la paz?

Siempre he soñado con hacer este trabajo. También he ido como vosotros a buscar a Gilbert Murray, pero no he tenido tanta suerte; no le agradó la idea inmediatamente; la encontraba de realización demasiado difícil.

Si existen en la Universidad de Ginebra algunos buenos historiadores, algunos filósofos, algunos literatos y se ponen a trabajar con la juventud aquí reunida, ¿no será posible hacer una colección de esta naturaleza? Y cuando lleguen aquí solemnemente Stresemann, Briand, Sir Austin Chamberlain, ¿no tendremos bastante valor, bastante insistencia y bastante indiscreción para encontrar los fondos necesarios para editar el volumen?

Estas son ideas que me vienen con frecuencia al espíritu. Con esto sueño a veces durante las veladas cuando quiero trabajar por mi parte en la organización de la paz.

No os he prometido una conferencia. Os dije simplemente que os traía algunas ideas que me son caras y que quisiera ver realizadas para el desarrollo de las obras que dependen de nosotros en Ginebra.

Hace un momento afirmaba la confraternidad que existe entre la Oficina Internacional de Educación y la Oficina Internacional del Trabajo. Creo, por mi parte, que es beneficioso para todos el tener la posibilidad de trabajar en colaboración en la misma ciudad. Encuentro, en efecto, que Ginebra está más calificada que cualquier otra población para ayudarnos a desarrollar las ideas pacíficas a través del mundo. Ginebra se ha dicho que tiene una población poco numerosa; es cierto, pero tiene

detrás de sí una larga tradición de civilización. Cuando estoy en Ginebra, aunque todavía algunas veces quisiera ver la Oficina Internacional del Trabajo con todas sus actividades en un medio industrial más intenso, no puedo olvidar que cuando esta ciudad tenía solamente 28 000 habitantes, resplandecía sobre Europa entera por la potencia de su fe y de sus ideas. Ginebra puede, pues, por sus tradiciones y por la fuerza de sus instituciones, ayudarnos igualmente a trabajar eficazmente por la *enseñanza de la paz*.

LA OFICINA INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN

por L. Bouscharain.

Desde hace tiempo, asociaciones muy numerosas de enseñanza, tales como la *American School Citizenship League*, la *Ligue Internationale pour l'Education nouvelle* y la *Fédération universelle des Associations pédagogiques*, preconizaban la creación de un organismo internacional, que sería, a la vez, un centro de informaciones pedagógicas y un agente de aproximación entre todos los educadores.

Ginebra ha respondido a este llamamiento, porque poseía ya un centro pedagógico de primer orden que mantenía relaciones estrechas con el Extranjero: el Instituto J. J. Rousseau, y porque la ciudad de la Sociedad de Naciones es cada vez más el asiento favorito de las organizaciones internacionales. El Instituto J. J. Rousseau ha abierto, pues, en abril de 1926, el *Bureau International d'Education*, cuyo Consejo de Administración, presidido por M. Paul Dupuy, antiguo secretario general de la Escuela Normal Superior, se compone de diez y siete miembros, pertenecientes a nueve países diferentes y cuya dirección efectiva ha sido confiada a M. Pierre Bovet, el eminente psicólogo, profesor de la Universidad de Ginebra.

El *Bureau* cuenta actualmente en sesenta y tres países con ciento setenta y nueve correspondientes y más de cuatrocientos miembros, de los cuales sesenta—noté-

moslo bien—son miembros colectivos, asociaciones nacionales, internacionales, escuelas, etc., que agrupan muchas veces millares de adherentes,

El B. I. E. tiene por objeto desenvolver las relaciones internacionales en el dominio pedagógico, estableciendo un lazo entre los educadores de todos los países y de concurrir así al progreso general de la educación. Para alcanzar este fin se ha puesto en relación con el Secretariado de la Sociedad de Naciones, el Instituto Internacional de Cooperación Intelectual, la Oficina Internacional del Trabajo, los Ministerios de Instrucción pública y las Asociaciones que se interesan por la enseñanza.

Inspirándose en el espíritu de la Sociedad de Naciones, observa una neutralidad absoluta desde el punto de vista nacional, político, filosófico y confesional; trabaja según un método científico y objetivo, con la única preocupación de alcanzar la verdad, bajo cualquier forma que se presente. Por otra parte, el Comité permanente del Congreso Internacional de Educación Moral ha reconocido el B. I. E. como el sucesor del *Bureau International d'Éducation Moral*, de La Haya, y le ha confiado la tarea de propagar una enseñanza pacifista conforme a la idea de justicia y de solidaridad de los pueblos.

El *Bureau* es a la vez un Centro de *información, de investigaciones científicas y de coordinación*.

Centraliza la documentación relativa a la educación primaria y secundaria, pública y privada; a la psicología pedagógica y a la orientación profesional. Gracias a las numerosas visitas que recibe, a la correspondencia extensa (1.920 cartas de octubre de 1927 a enero de 1928) que mantiene con personalidades competentes del mundo entero y las grandes asociaciones pedagógicas, está ya en condiciones de ofrecer amplia información sobre la mayor parte de los países y para casi todas las ramas de la educación. Las preguntas más diversas se le plantean cotidianamente.

El *Bureau* edita un *Bulletin trimestriel* en francés y en inglés; y aspira a la publi-

cación de un *Annuaire international de l'éducation* y monografías sobre cuestiones pedagógicas.

Para desenvolver esta obra de información, el *Bureau* preconiza la creación de *centros nacionales*, que serían a la vez organismos de relación y focos de difusión de la cultura nacional y de las culturas extranjeras.

Adopta, por otra parte, la iniciativa de *encuestas experimentales y estadísticas* para contribuir a la solución de los problemas concernientes a la psicología del niño, la pedagogía y los métodos de examen. Dado que el *Bureau* no efectúa sino las investigaciones que pueden ser realizadas con un método rigurosamente científico, se concibe el interés que ofrece a los educadores el saber que existe un organismo capaz de decidir en caso necesario, según datos seguros, las ventajas y los inconvenientes de un método de educación.

El *Bureau* ha procedido a una encuesta sobre la *correspondencia interescolar*, que se efectúa a la vez por mediación de la «Cruz Roja de la Juventud» y de la «Oficina de la correspondencia escolar internacional», cuya residencia está en el Museo Pedagógico de París. Y hay en marcha otras dos encuestas, una sobre las *relaciones entre los padres y la escuela*, y la otra sobre el *cambio internacional de los escolares*.

El *Bureau* ha celebrado en Luxemburgo (abril de 1928) una Conferencia internacional para estudiar la cuestión del *bilíngüismo*. El bilíngüismo suscita problemas psicológicos y pedagógicos complejos concernientes, por ejemplo, a su influjo sobre la lengua materna, sobre la segunda lengua, sobre la inteligencia, la efectividad y el carácter. Y el *Bureau* podrá estudiar estos problemas desde el punto de vista científico y de la psicología del niño, libre de las preocupaciones políticas que los venían falseando.

La *World Federation of Education Association* (Federación universal de las Asociaciones pedagógicas) ha aceptado la invitación que le había dirigido el *Bureau* para celebrar en Ginebra, del 28 de julio

al 4 de agosto de 1929, su tercer Congreso mundial.

La acción de coordinación del *Bureau* se ejerce en particular en el movimiento en favor de la educación pacifista, y para subrayar esta orientación, el *Bureau*, que forma parte del *Comité de coordinación de las Fuerzas pacifistas*, había organizado, en abril de 1927, en Praga, un Congreso, la *Paix par l'Ecole*, que reunió 450 participantes pertenecientes a 18 países diferentes. Los trabajos de esta Conferencia han sido recogidos en una excelente publicación que establece los verdaderos fundamentos científicos de la educación para la paz desde el triple punto de vista de la psicología, de la enseñanza propiamente dicha y de la educación.

Paralelamente con esta iniciativa, el B. I. E. ha organizado, en Ginebra, del 20 de agosto al 1.º de septiembre de 1928, un curso práctico destinado a los miembros del personal docente sobre el tema: *¿Cómo hacer conocer la Sociedad de las Naciones y desenvolver el espíritu de cooperación internacional?*

PROGRAMAS ESCOLARES

E INSTRUCCIONES DIDÁCTICAS DE FRANCIA E ITALIA (1)

por Lorenzo Luzuriaga,

Inspector adscrito al Museo Pedagógico.

(Continuación.)

Historia y geografía.

Se ha preguntado muchas veces cuál debería ser en la escuela primaria *el carácter* de la enseñanza histórica y geográfica; se ha querido oponer el punto de vista científico y el punto de vista cívico, sosteniendo los unos que el historiador, aun en la escuela primaria, no debe tener más preocupación que decir toda la verdad, estimando los otros que el maestro debe, sobre todo, aplicarse a cultivar, por el relato de las glorias y por la descripción de las bellezas de nuestro país, el sentimiento patriótico.

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

Nos negamos a plantear el problema en estos términos. Nos negamos a oponer los derechos de la ciencia a los derechos de Francia. El patriotismo francés no tiene nada que temer de la verdad. No son solamente las glorias comunes, son también, sobre todo, los sufrimientos comunes los que sellan la unidad nacional. El maestro no tiene por qué disimularlos. Ciertamente, el niño de la escuela primaria es demasiado joven para que se expongan ante él y para que se deje a su libre discusión todos los documentos sobre los cuales trabajan los historiadores. Pero el maestro puede, sin vacilar, contarle la historia de nuestro país tal como resulta de las investigaciones imparciales de los sabios. El lugar de Francia en el mundo es bastante grande, su papel bastante noble para que una enseñanza sincera, preocupada con la verdad hasta la intransigencia, favorezca la eclosión y la expansión del sentimiento patriótico. Y tal debe ser el objeto de la enseñanza de la historia y de la geografía en la escuela primaria.

Estando definido el objeto, ¿qué lugar debemos dar a la historia y a la geografía en el empleo de nuestro tiempo?

«*La enseñanza de la historia y de la geografía, a la cual se une la instrucción cívica, decía el antiguo artículo 19 del decreto de 18 de enero de 1887, exige alrededor de una hora todos los días.*»

De hecho, la instrucción cívica ha sido con frecuencia separada de la enseñanza de la historia y de la geografía, para ser unida a la moral, y nosotros acabamos de sancionar este uso. De hecho, no se consagra apenas a la enseñanza de la historia y de la geografía más que una lección de media hora por día (tres lecciones de historia y dos de geografía por semana). Este tiempo parece suficiente. El Consejo superior ha estimado que era inútil reservar una clase a la historia y a la geografía en la sección preparatoria; a los seis años, los niños no pueden todavía adquirir las nociones de tiempo y de espacio, las distancias en el tiempo y en el espacio, que son indispensables para que una lección sea verdaderamente una lección de histo-

ria o de geografía. Se ha entendido que, en las conversaciones de moral, no se olvidaría contar la vida de los grandes hombres; que en las lecciones de cosas no se perdería la ocasión de mostrar a los niños —y de comentarlas— las imágenes representando diferentes países, diferentes sitios, los cabos, los golfos, las vegetaciones tropicales y los hielos polares. A esto se reducirá, para los pequeños, la geografía y la historia. En cambio, en los cursos medio y superior, el horario comprenderá tres horas por semana (y no dos y media); cada lección durará poco más de media hora —o bien se darán cada semana seis lecciones de media hora en vez de cinco—, a fin de procurar mayor amplitud a las exposiciones sin abandonar las interrogaciones.

Historia.

En historia, el antiguo plan de estudios (decreto 4 enero 1894) repartía como sigue el tiempo:

En *el curso elemental*, la historia de Francia hasta el fin de la guerra de los Cien años; en el curso medio, historia de Francia desde el fin de la guerra de los Cien años. Otro reparto nos ha parecido mejor equilibrado, el que fija en el año 1610 el límite de los dos cursos. En las escuelas en que el curso elemental comprende dos clases, se podrá, además, subdividir el programa de tal manera, que la primera división estudie la historia de Francia desde los orígenes hasta 1453, y la segunda, de 1453 a 1610. No cabe duda que los problemas planteados por el Renacimiento y la Reforma exigen mayor madurez que la que pueden tener niños de ocho años. Pero no se trata de plantear estos problemas bajo su aspecto filosófico. Se trata exclusivamente de plantar en la memoria de los niños los jalones que les permitirán encontrarse en medio de los hechos y representarse los acontecimientos en su plano respectivo en el pasado.

Lo mismo en las escuelas en que los *cursos medios* comprenden dos clases, se deberá subdividir el programa de tal ma-

nera, que la primera división vaya de 1610 a 1815, y la segunda, de 1815 a 1918. El Consejo superior estima que siempre será poca la importancia que se conceda a los acontecimientos más cercanos a nosotros; su conocimiento preciso es uno de los medios más poderosos de que disponemos para formar el futuro ciudadano francés.

Como el antiguo plan de estudios, el nuevo se ha propuesto dar a los alumnos del *curso superior* una idea de las civilizaciones antiguas y una idea de la historia general. El estudio de la historia general se ha hecho en función de la historia de Francia; ofrecerá ocasión de revisar la historia nacional, pero esta revisión no correrá el riesgo de aparecer fastidiosa al escolar, porque será hecha desde un punto de vista diferente para él. Las nociones de historia antigua serán muy sucintas; no habrá lugar de contar la sucesión de los acontecimientos, sino de citar los grandes nombres y los grandes hechos y de presentar un cuadro sumario de las civilizaciones de la antigüedad. Por sencillas que deban seguir siendo las lecciones, son indispensables para que la educación dada a los pequeños franceses sea una modesta, pero verdadera cultura.

El Consejo superior no ha tenido que deliberar sobre el método a seguir en la enseñanza de la historia, y aquí, como en lo demás, deja a los maestros en una gran libertad. Ha tenido, sin embargo, que reaccionar contra la tendencia de ciertos pedagogos, que, para evitar hacer una excesiva apelación a la memoria, acaban por eliminar de la historia fechas sin las cuales no hay historia, puesto que, sin ellas, no hay orden en el tiempo. El Consejo superior ha precisado que será necesario hacer conocer a los niños, no solamente los hechos principales de nuestra historia nacional, sino sus fechas. Estas fechas no deben ser numerosas; si el escolar del curso elemental retiene una treintena para los 16 siglos que tiene que recorrer, esto será suficiente. Y el escolar del curso medio apenas tiene que retener más para los tres siglos siguientes. Pero importa que estas fechas estén ligadas a los hechos por una

asociación indisoluble, de modo que el hecho evoque inmediatamente en su espíritu la fecha en que se produjo. Con esta condición solamente es como podrá el escolar colocar los hechos en la duración y tendrá una idea de la evolución de la historia.

La libertad del maestro en la elección de los métodos está también limitada por las leyes de la psicología infantil. Ciertos métodos han sido puestos de moda siendo contrarios a estas leyes. Tal es que, creyendo apoyarse en una regla pedagógica (ir de lo conocido a lo desconocido), aconseja remontarse del presente al pasado. En primer lugar, este método es impracticable; es imposible contar los sucesos invirtiendo rigurosamente su orden, es decir, exponiendo su término como si fuese su principio; es imposible volver el tiempo como un guante. De hecho, los partidarios de este método comienzan por el último período de la historia, tomado a partir de un momento determinado, y lo exponen siguiendo el orden del tiempo; después atacan el penúltimo período, y lo exponen desde el principio de la última, siguiendo el orden del tiempo, y así sucesivamente.

No remontan el curso del tiempo. Lo descenden, pero dan de vez en cuando un salto atrás. Este método no sólo tiene el inconveniente de ser absurdo. Falsea en el espíritu de los niños el sentido del tiempo y el sentido de la historia. Para nuestros escolares—los maestros se dan cuenta bien de ello, y lo han dicho con justicia al Consejo superior—, lo que se aprende en primer lugar es lo que ha sucedido en primer lugar; lo que se aprende en último lugar es lo que se ha dicho en último lugar. Si se hablase de Vercingetorix después de haber hablado de Clovis, los niños creerían que aquél había venido después de éste. El mismo conocimiento de las fechas resultaría impotente para reaccionar contra esta creencia, tanto más sólida cuanto más espontánea fuera. O, más bien, esta creencia lucharía contra el conocimiento de las fechas y turbaría la asociación que deseamos indisoluble entre el hecho y su fecha. Existe, además, otro medio más seguro de

aplicar en historia: la regla que aconseja ir de lo conocido a lo desconocido. Es en cada período aprovechar todas las ocasiones para comparar el pasado con el presente, hacer sentir las oposiciones, las diferencias o las analogías, marcar los puntos sobre los cuales la humanidad ha evolucionado, sobre los cuales permanece fiel a sí misma. Es también útil, cuando se emplea este método comparativo, remontar el curso del tiempo, pero es después de haberlo descendido. Cuando se ha contado la historia de un siglo, se puede pedir a los niños el esfuerzo de representarse el estado de civilización durante este siglo, los medios que tenían los hombres a su disposición para subvenir a sus necesidades materiales y morales, su habitación, sus vestidos, su alimentación, sus caminos, su gobierno, sus conocimientos y sus creencias. Se les puede pedir, sobre todo, que hagan un esfuerzo para representarse las lagunas de la civilización antigua con relación a la nuestra, que se esfuercen en buscar, entre nuestros recursos económicos e intelectuales, los que no existían entre nuestros antepasados. Al niño le cuesta trabajo concebir que los hombres hayan vivido sin las comodidades debidas a la ciencia de los siglos XIX y XX. Y no se puede, sin esa especie de vuelta sobre el pasado, hacerle sentir, hacerle «realizar» el progreso logrado. Pero todavía hace falta que haya empezado, en primer lugar, por fijar en su espíritu el orden exacto de los acontecimientos históricos.

La comparación entre el presente y el pasado será uno de los medios de dar vida a la enseñanza histórica. Todos los medios que se puedan emplear para obtener este resultado serán buenos a condición de que no se caiga en exageraciones pueriles. Bajo el pretexto de novedades pedagógicas, procuremos no falsear la realidad histórica. Tan recomendable como es colocar a los ojos de los niños documentos auténticos (monedas, papeles antiguos, etc.), enseñarles y comentarles los monumentos y ruinas de los monumentos de cada época, ilustrar la historia general gracias a los recuerdos tomados en la historia local,

es peligroso hacerles asistir o dejarlos participar en «reconstrucciones», en las que la verdad histórica está fatalmente violada. El cinematógrafo mismo, tan útil cuando se trata de reproducir escenas reales, el movimiento o la vida de los objetos o de los seres actuales, corre el riesgo de transformar la historia en una novela estilo Dumas, padre, y de crear, por consiguiente, en el espíritu de nuestros escolares deplorables errores. La historia es una resurrección, sea. Pero el pasado no es por ello menos el pasado. Y es dar de él una falsa idea hacer creer que es el presente.

(Continuará.)

REVISTA DE REVISTAS

FRANCIA

L'Enseignement Public (1).—París.

Joigny.—Una experiencia interesante de Escuela Unica, por L. Dubreil, enero de 1928 —Joigny poseía, hasta octubre último, cuatro establecimientos de enseñanza para los niños: el Colegio, la Escuela primaria superior profesional aneja y dos Escuelas comunales primarias elementales. Ya, entre el Colegio y la E. P. S., las relaciones eran estrechas: alojados en el mismo establecimiento, los alumnos tenían un régimen general común; aun conservando cursos distintos y estrictamente conformes a sus programas respectivos, los dos establecimientos se prestaban un mutuo apoyo; la E. P. S. aprovechaba el material científico, las colecciones y las bibliotecas del Colegio; el Colegio tenía a su disposición los talleres de la E. P. S. Para la mayor parte de los estudios, ciertos profesores daban a los alumnos de los dos establecimientos la enseñanza para la cual se habían especializado; el paso de un orden de enseñanza al otro era facilitado en toda la medida posible. En el 1.º de octubre de este año se decidió extender

(1) Extracto de los principales artículos aparecidos en esta revista desde el mes de enero del año corriente.

estas ventajas a un mayor número de niños. Las dos escuelas de tres clases paralelas han sido fusionadas en una sola escuela de seis clases. Esta es una primera mejora, porque los centros de enseñanza son mucho más homogéneos. Además, esta escuela ha sido anexionada al Colegio y a la E. P. S., y sus tres primeras divisiones han sido transferidas a los locales del Colegio. La falta de lugar obliga, por lo pronto, a limitarse a esta transferencia parcial. Esta reforma ha sido realizada con la mayor sencillez, sin un incidente. A medida que se han planteado las cuestiones de detalle, se han regulado con el más amplio espíritu de conciliación.

El interés de la iniciativa reside, sobre todo, en la transformación de la primera de las clases primarias elementales en una clase que pudiera llamarse clase de transición. Verdadero curso superior, esta clase se ve frecuentada por los alumnos provistos, en general, del certificado de estudios primarios, y allí emprenden estos alumnos el estudio de las lenguas para prepararse a recibir una de las dos enseñanzas: secundaria o primaria superior.

A la busca de la Escuela Normal, por Auriac, marzo de 1928. — El reclutamiento de los maestros de la enseñanza primaria elemental es actualmente objeto de una doble preocupación. El primer problema que preocupa es el de la preparación de maestros y maestras adaptadas verdaderamente a las necesidades de la escuela rural. El segundo problema es el más general de la formación de maestros cultivados, según las exigencias de una vida social y de una vida intelectual que excluyen cada vez más el dogmatismo en el pensamiento y en las maneras.

El número de alumnos, y sobre todo de alumnas, del Magisterio procedentes de familias campesinas es muy débil. Actualmente, este personal se recluta, sobre todo, en las familias de modestos funcionarios que habitan en la ciudad. Así, los debutantes no tienen ni el conocimiento inmediato e íntimo de los medios rurales, ni el gusto, ni siquiera la idea de la vida sencilla, que es en ellos necesaria, y aspi-

ran, desde el primer momento, a ocupar puestos urbanos, aunque sean como auxiliares o adjuntos, renunciando al desenvolvimiento normal de su carrera. No es problema sólo de sueldos, ni, por tanto, bastaría la solución de aumentar los del Magisterio rural. Es más bien problema de instrucción, y principalmente de educación, de *discreción*. El saber limitado, la intransigencia en las afirmaciones y la dureza del carácter son los efectos de un régimen de claustración física e intelectual que no proporciona la firmeza de espíritu, sino al precio de la pérdida de la alegría serena, de la gracia y de la tolerancia.

Para algunos, la solución estaría en limitar la cultura del maestro a las «modestas necesidades» de la escuela rural. Acabarían por amar su mediocridad y no se verían tentados de abandonar su aldea, serían los más firmes guardianes del *statu quo* y no recargarían el presupuesto del Estado. Así, por una especie de «minoración» del maestro, se espera resolver el problema de su adaptación al medio. Humilde, dócil, más ignorante que desconfiado ante los audaces del pensamiento, limitado en su horizonte y en sus aspiraciones, dará el ejemplo más edificante, y sería, si no el artista, por lo menos, el pilar de la paz social.

Esta solución simplista es simplemente una supervivencia del pasado. Pero es incompatible con el mejoramiento progresivo de las condiciones materiales de la vida humana, tanto en los campos como en la ciudad. Para secundar y orientar ese progreso, es preciso un cuerpo de maestros penetrados del espíritu del tiempo, y para adaptarlo a su misión, es preciso encontrar otro método que el de empobrecer su sensibilidad y su inteligencia.

Otra solución muy original y atrevida se ha propuesto recientemente. Consiste en realizar la adaptación de los maestros a su función educativa, dándoles exclusivamente como profesores los inspectores primarios; es decir, técnicos en estado de discernir por experiencia las materias y el espíritu de la enseñanza más convenientes a los alumnos de las diferentes edades y de

los «medios» diferentes y capaces también, gracias a su conocimiento de las autoridades locales y de todos los problemas que embarazan con tanta frecuencia a nuestros jóvenes maestros abandonados a sí mismos, de darles ese sentido de las realidades humanas y rurales que no es de ordinario innato entre los debutantes llegados de la ciudad. Con un personal docente así cualificado, la Escuela Normal se convertiría en el hogar de la pedagogía viva, de la pedagogía «vívida», y todas las enseñanzas estarían verdaderamente «ordenadas» en la práctica, en lugar de desenvolverse en lo abstracto, sin referencia al auditorio especial a que están destinados. La escuela aneja cesaría de ser el medio un poco artificial que sigue siendo todavía; se convertiría en el centro de experiencias pedagógicas reales, mejor que un curso profesional, un curso de aprendizaje.

Hay positivamente en esta solución aspectos aprovechables, como el de abrir la escuela aneja o práctica a los inspectores primarios los días en que dan sus lecciones los alumnos del Magisterio.

La solución más grave, porque es a primera vista seductora, porque cuenta con muchos votos favorables y porque, en realidad, haría perder a la Escuela Normal su autonomía y su propia sustantividad, es la que propone incorporarla al liceo. Tratado por los métodos de la segunda enseñanza, piensan algunos, «el espíritu primario» adquiere flexibilidad, logra conciencia de sus propias limitaciones y de las de la ciencia, porque la educación secundaria es un remedio contra el cientifismo. Pone cada «valor» en su lugar, inculca el sentimiento de lo relativo, disipa las ilusiones y los errores del juicio absoluto y es adecuada para restituir a la vida rural su dignidad eminente, con frecuencia desconocida.

Pero a los partidarios de esta solución no les basta provocar un contacto, una aproximación: quieren llegar a la «amalgama», y no sólo en las clases, sino en toda la vida escolar. Y, además, aspiran a que los alumnos del Magisterio reciban, los que lo deseen, al menos, la enseñanza propia, específicamente secundaria, es decir, la

clásica. Porque la segunda enseñanza es para ellos, ante todo, la enseñanza de las humanidades *clásicas*. Esta es su virtud y su excelencia. El liceo clásico es esencialmente la síntesis de la cultura literaria y de la cultura científica. La cultura científica muestra la existencia de un orden natural que escapa a nuestras fantasías y a nuestras pasiones, y la cultura literaria, es decir, el conocimiento de las obras de arte y de todas las ciencias llamadas morales, manifiesta el coeficiente personal opuesto al determinismo natural. Una realidad nueva aparece entonces, concreta y viva, creadora de su objeto, y aun, en cierto modo, de los principios fundamentales y de los métodos de la ciencia, cuyo rigor aparece así más bien como una exigencia cómoda del espíritu que como una expresión adecuada de lo real. Esta cultura nos revela una humanidad opuesta a la naturaleza. De la alianza de la cultura científica, de la cultura moral, nace un espíritu eminentemente adaptado a las exigencias de la vida moderna, y a decir verdad, de toda vida humana; este espíritu europeo sensible al orden racional, descubierto por los griegos; al orden político, creación de los romanos, a la noción propiamente cristiana y moderna de la primacía del pensamiento, el «espíritu secundario», el espíritu de Montaigne, el espíritu mismo de la sabiduría, acogedor de todas las ideas y de todas las formas de existencia, tolerante sin escepticismo, y por curiosidad simpática, ni optimista, ni pesimista, amigo de los hombres por piedad hacia las miserias humanas, poco persuadido de que el hombre llegue nunca a la verdad absoluta, espíritu siempre en movimiento, como la vida, abierto a toda buena nueva.

¿Por qué negarse a iniciar a todos los maestros, a todos los educadores de uno u otro grado, en este espíritu, salud del mundo? Pero, por una parte, con esa preparación, no todos, sino los «secundarios» fracasados, se resignarían a la escuela rural. Además, la enseñanza del alumno del Magisterio debe estar determinada por la idea misma de su función futura. La enseñanza del liceo es puramente formal, es decir,

desinteresada y objetiva. La enseñanza de la Escuela Normal debe ser un compromiso entre una enseñanza de cultura y una enseñanza que tenga una base profesional. Es el conocimiento del niño el que debe servir de punto de partida a la cultura del alumno del Magisterio. Es una enseñanza *orientada* la que necesita. Ahora bien; tampoco aquí parece que las condiciones de tal enseñanza, a la vez teórica y «pragmática», se reúnan en los liceos actuales. En la preparación de los futuros maestros, no sólo hay que tener en cuenta su tarea esencial, la formación intelectual y moral de los niños de 6 a 13 años, sino también el medio en que deben ejercer su actividad. Esta consideración suele olvidarse cuando se trata del profesor de la segunda enseñanza, que suele refugiarse en un noble individualismo. El maestro, más que una tarea, tiene una misión.

De estas consideraciones parece resultar que, por el momento, al menos, la autonomía de las Escuelas Normales es una necesidad, porque, en la actualidad, el reclutamiento de los maestros primarios, y sobre todo de los maestros rurales, parece subordinado a la existencia de Escuelas Normales, no aisladas, sin duda, sino vueltas hacia el pueblo campesino y obrero, hacia el campo, de donde vienen tan escasos alumnos por falta de vocaciones y de familias numerosas. Es también una necesidad pedagógica, porque, inseparable de la escuela aneja o práctica, constituye por eso propiamente *una escuela de oficio*, enseña una pedagogía especial y proporciona, por otra parte, enseñanzas teóricas dominadas por la idea de los alumnos que se trata de formar intelectualmente. Y es, en fin, una necesidad moral y política, en el sentido amplio de la palabra, es decir, *cívica*, porque enseña el arte de preparar los miembros futuros de una sociedad de agentes libres y responsables.

Por lo demás, la Escuela Normal puede entrar en relación con las otras enseñanzas, pero tiene que subsistir como «la casa de los maestros» en cada departamento. En ella encontrarán una «oficina pedagógica», en la cual las comunicaciones o las

conferencias les pondrían al corriente de las novedades y de los experimentos más sugestivos; *una oficina de obras post-escolares, un cinema, un museo, una biblioteca, etc.* Esto sería la casa de las obras laicas, cuya institución parece muy urgente, y en la que los alumnos del Magisterio harían el aprendizaje de su papel futuro de animadores de la vida rural.

La enseñanza del francés por el francés, por Chevaillier, marzo a junio de 1928.—Una lengua no es una colección de familias de palabras, como una sociedad no es una colección de familias de individuos. Las palabras se agrupan y se asocian en la lengua como los particulares se asocian y se agrupan en la sociedad, según sus relaciones, sus profesiones y sus hábitos. Si queremos dar una imagen viva, real y clara de un Estado organizado, ¿clasificaríamos los ciudadanos según su genealogía o según su función social? ¿De qué lado estaría la claridad y de cuál otro el caos? Bueno será, por tanto, clasificar las palabras, pero del modo como las ha clasificado la lengua y la vida, aproximando las que se aproximan y separando las que se separan. No debe confundirse el estado civil con la sociología. El latín podrá ser el instrumento de los genealogistas del francés que quieren explicarlo por él, en vez de acudir al uso, que es el instrumento de sus sociólogos.

La moralidad y la educación, por D. Parodi, mayo de 1928.—Las razones que hacen una moral teóricamente posible no son, sin duda, exactamente las mismas que la hacen eficaz. Parece, pues, verdad que sea preciso distinguir, a propósito de una conducta dada, la motivación y la regulación, es decir, los motivos que, de hecho, nos deciden a obrar conforme a una cierta regla, y por otra parte, las razones que, racional o moralmente, justifican esta regla misma. Unos y otros no coinciden casi nunca. Por eso decía Kant que quizás no se hubiera realizado nunca aquí abajo una acción puramente moral, es decir, una acción que no sea determinada sino por el puro respeto, o, dicho de otro modo, por las mismas razones que la hacen moral. Y

parece también indudable, como lo ha mostrado Belot, que el progreso consta en aproximarse a esta coincidencia ideal.

¿A qué debe responder un método de educación física racional? (1), por el doctor Tissié, julio de 1928.—La gimnástica sueca es una gimnasia de formación constitutiva y de educación social, biológica, de los movimientos disciplinados con la investigación del *porqué subjetivo*, mecánico, anatómico y psico fisiológico, que procede de lo simple a lo compuesto, de la debilidad a la fortaleza. Ella es a la vez:

1.º Pedagógica e higiénica para la *formación* del yo.

2.º Atlético y militar para la *afirmación* del yo.

3.º Médica y terapéutica para la *reparación* del yo.

4.º Estética y rítmica para la *belleza* del yo.

5.º Social y económica para el *mayor rendimiento energético* del yo.

Se le acusa de ser aburrida, pero es la más divertida, y de ser una gimnasia para la hora de levantarse, cuando es la más atlética de todas las enseñanzas, por una preparación razonada para el atletismo.

La lección-tipo de Ling está dividida en *doce partes*. Las nueve primeras preparan progresivamente para la décima, para asegurar el pleno rendimiento lúdico y deportivo del corazón y de los pulmones, del sistema nervioso y de los músculos. Esta décima parte, punto culminante que es preciso alcanzar, es de los juegos y de los ejercicios deportivos; con los saltos, las carreras, los ejercicios de trepar, de lanzamiento, de lucha, etc. Todos los ejercicios de aplicación de las llamadas gimnasias naturales, rítmicas, etc., tienen aquí aplicación, a condición, no obstante, de no destruir la armonía y el plan de la lección,

(1) Con motivo de la presentación por el Ministro de Instrucción pública de Francia a la Cámara de un proyecto de ley relativo a la organización de la educación física en todos los establecimientos de enseñanza pública, *L'Enseignement public* ha juzgado conveniente ofrecer a sus lectores en este número las tres doctrinas principales de educación física: la doctrina sueca (Doctor Tissié), la doctrina natural (Hebert), y la doctrina fisiológica (Profesor Latarget).

ni dar demasiada importancia a esta parte lúdica y deportiva, con detrimento de las partes analíticas de formación fisiológica que la preceden. La justa repetición equilibrada de cada una de las partes, en vista del resultado final que ha de obtenerse, es el principio mismo de la lección, tipo de Ling. El maestro puede a su elección, y en su hora, apoyar o no esta o la otra de las partes, en razón de los efectos localizados o generalizados que quiere obtener por la lección. *Pero no debe jamás sacrificar el orden general del conjunto por el detalle de la parte, ya que ésta es variable en un todo invariable.* El valor del maestro se revela en este justo reparto, establecido en vista del resultado pedagógico, fisiológico e higiénico a que se aspira. La gimnasia sueca es una ciencia; reclama maestros de valor real, porque confiar su aplicación a los que no lo tengan es correr el riesgo de desnaturalizarla.

El «método natural» de educación física del teniente de navío Georges Hébert, por Forsant, julio de 1928.

Hébert parte del supuesto, basado, a su vez, en numerosas observaciones, de que basta simplemente satisfacer las leyes de la naturaleza para *hacer amar* al niño el ejercicio físico, y, al mismo tiempo, para llegar en él—como en el hombre, por otra parte—a ese armónico desenvolvimiento del cuerpo penosamente obtenido hasta ahora, con el auxilio de ejercicios antipáticos, por los métodos en uso. De esto deduce:

1.º Que todo sistema de educación física que se desvíe o que vaya al encuentro de estas leyes «naturales» que regulan el desenvolvimiento del cuerpo es anormal y raramente fructífera.

2.º Que el más eficaz, y al mismo tiempo el más sencillo, de los métodos de educación física es el que sumerge, tanto y con tanta frecuencia como sea posible, al niño o al hombre en el medio libre en que viviría todavía si la coacción social no le hubiese arrancado de él.

El método natural no es, como los que practican la mayor parte de los «culturistas» de gabinete, un agregado de movi-

mientos analíticos sin unidad, sin lazo entre sí y de efectos localizados. No; es realmente un *método*, es decir, un conjunto de movimientos inspirados y estrechamente unidos por esta idea: la vuelta a la naturaleza.

Es, además, un método sintético, es decir, en el cual la ejecución de cada ejercicio interesa simultáneamente e *ipso facto* a todas las partes del cuerpo. En lugar de dirigirse sucesivamente a cada una de ellas, quedando las demás inmóviles; en lugar de perseguir su desenvolvimiento aislado por la ejecución separada y la repetición de los movimientos, hace trabajar conjuntamente todo el cuerpo. Así, desde el comienzo del entrenamiento, sustituye la descomposición tan fastidiosa del paso en tres o cuatro movimientos bien separados por la marcha natural, en la que todo el cuerpo entra en acción, con gran satisfacción de los niños. Del mismo modo reemplaza, desde las primeras lecciones, el análisis del paso de carrera por la carrera misma; la descomposición del movimiento de tracción de la barra por la tracción misma, etc... En lecciones especiales, el profesor rectificará las faltas de los alumnos, mostrándoles, por ejemplo, cuando sea necesario, cómo se marcha, corre, trepa, etcétera, correctamente. Ejecútese *primeramente*, en vez de descomponerlo, el gesto *natural*; si es defectuoso, corriámosle, pero no comencemos por desarticularlo artificialmente. El método natural no prescribe, por otra parte, ejercicios artificiales, fastidiosos e insuficientes: prescribe todos los movimientos que el primitivo o el niño en libertad ejecutan por instinto.

Ahora bien, Hébert ha notado que todos los movimientos de la vida en estado de naturaleza entran en uno u otro de los ocho grupos o categorías siguientes: la marcha, la carrera, el salto, el levantamiento, trepar, el lanzamiento, la defensa (boxeo y lucha) y la natación. Y ha deducido racionalmente que la ejecución regular y bien dosificada de los movimientos se refiere a cada uno de estos ocho grupos, bastando para asegurar el desenvolvimiento completo y armónico del cuerpo.

Además, para obtener este resultado, es preciso aproximarse lo más posible a las condiciones de *la vida en el estado natural*, es decir, primeramente y salvo impedimento real, ejecutar estos movimientos al aire libre y mejor en plena naturaleza; mantener el cuerpo lo más libre posible de vestidos, y «trabajar, en fin, naturalmente; es decir, sin coacción ni violencia. El método de Hébert, en efecto, es natural a la vez por la *elección* de los gestos, por el *lugar* en que se realizan y por la manera de ser ejecutados. Por eso entusiasmo tanto a los niños desde la primera lección.

El método natural no se caracteriza, como creen algunos que no lo conocen, por movimientos especiales. *No hay «movimientos Hébert»*, contra lo que suele pensarse. La originalidad del método está en el espíritu esencialmente nuevo que preside la elección de los gestos, y, sobre todo, en la manera de hacerlos. Nótese, en primer término, que casi todos los movimientos del método natural son, principalmente, ejercicios utilitarios que preparan para la vida real. Ahora bien, ¿no es éste el fin mismo de la escuela?

Además, por lo que se refiere a su ejecución, Hébert, considerando la educación física como parte integrante de la educación general, la enfoca, ante todo, como una obra pedagógica completamente indispensable para la educación intelectual y la educación moral; por consiguiente, estima que no debe ser dada por otros medios que los utilizados por estas otras formas de la educación.

Reflexiones sobre la técnica de la educación física, por Letarget, julio de 1928.—Para Letarget, no hay método de educación física enteramente personal; la Universidad, por otra parte, no posee una doctrina definitiva. Como toda educación, es susceptible de progresos incesantes; ella evoluciona.

No expone, pues, su «doctrina», sino sencillamente, y a la manera de un hombre de laboratorio, los diferentes medios de cultura física. Estos medios combinados, asociados según la edad, el sexo y el indi-

viduo, son numerosos y suficientes para constituir métodos excelentes. El problema actual no reside en una discusión doctrinal. Convencer de la necesidad de una educación física nacional, de la necesidad de su inspección y de su control; persuadir a los padres y a los maestros de que la cultura física del niño no debe ser considerada como una simple materia de enseñanza, a la manera de la historia, del dibujo o del cálculo; proporcionarle, en fin, en los programas de enseñanza el lugar que le conviene, tal es la necesidad urgente.

La cultura física es educación, y como toda educación, posee una técnica general y el control de esta técnica. Técnica y control se apoyan sobre la experiencia del laboratorio y sobre la experiencia humana. Ambos métodos de observación se completan recíprocamente. Los trabajos de los fisiólogos dan a conocer de manera precisa el influjo de la contracción muscular sobre la circulación, sobre la respiración y sobre las funciones de asimilación. Los neurólogos y los psicólogos han analizado los efectos del movimiento sobre el desenvolvimiento de la inteligencia, sobre el de la voluntad y sobre el de la atención; han mostrado también su importancia en los estados emocionales. Util para la infancia normal, la cultura física se convierte también hoy en un remedio precioso para las perturbaciones psíquicas y en todas las de la infancia anormal.

La ciencia proporciona la base de toda educación científica. También ha logrado convencer a muchos espíritus de que el ejercicio muscular era necesario, más ahora que nunca, al hombre moderno. Su otro mérito consiste en haber instituido la dosificación y el control de este ejercicio.

La primera técnica que se nos ofrece es la que toma del cuerpo mismo las formas del movimiento. La gimnástica de mano libre constituirá con el juego la primera enseñanza. Esta gimnasia se presenta bajo dos formas: una analítica y otra sintética.

La llamada gimnasia analítica es la que pone en juego las formas más sencillas del movimiento. La *sintética* liga estos movimientos simples y crea así una forma «re-

dondeada, completa y continua», según la definición de Démeny, su creador.

El tipo de la gimnasia analítica es la gimnasia sueca.

El método de Jacques Dalcroze no es, en realidad, un verdadero método de cultura física. Es una educación rítmica del movimiento, de acuerdo preciso con el ritmo musical; es un método de solfeo, en el cual las contracciones musculares están encargadas, en cierto modo, de marcar la medida.

Las gimnasias analítica y sintética, que bastan para mantener el equilibrio funcional del adulto, ¿pueden constituir también una doctrina educativa completa en el adolescente? No parece que sea así. El niño y el adulto necesitan el juego y aman el deporte. El juego es una necesidad fisiológica, es un excitante del trabajo y una escuela de disciplina.

Aparte de la lección de educación física y de los juegos, existen métodos llamados de aplicación, que tienen cierto éxito y que algunos proponen como método general de cultura física. Entre estos métodos hay dos particularmente importantes: la gimnasia de aparatos y los ejercicios deportivos.—DOMINGO BARNÉS.

ENCICLOPEDIA

LA COLONIZACION DEL GUADARRAMA ⁽¹⁾

por Constancio Bernaldo de Quirós

(Conclusión.)

Sin llegar a tanto, lo que más interesa recoger en estas páginas, en cuanto a la acción de estos grupos de avanzada o vanguardia a que ahora nos referimos, es, sobre todo, como de resultados más eficaces, la parte de los científicos, de los artistas, de los educadores, triple falange que, a lo largo de todo el siglo XIX, ha preparado el cambio de sensibilidad de Madrid con respecto a su magnífica Sierra.

Los naturalistas son los más antiguos en

este sentido; los más numerosos y complejos. Comenzando con el extranjero Guillermo Bowles, irlandés, que viene a España en tiempo de Carlos III para estudiar la historia natural de España, su genealogía llega hasta el venerable D. Ignacio Bolívar, maestro de la generación actual, con la que compone dilatada familia. Entre los naturalistas incluimos, aunque no lo sean propiamente, pues su actividad funcional corresponde de lleno a las ciencias matemáticas, a los geodestas, que, desde tiempos de Isabel II, comenzaron el trazado de la red geodésica que enreda su apretada malla en los picos más destacados de la Sierra. Están asimismo los botánicos, que han herborizado desde el fondo de los valles hasta las cumbres; éstos, sobre todo, especialistas de la flora criptógama, los líquenes y los musgos que cubren, acá y allá, la escuálida superficie de las rocas cimeras envueltas en la atmósfera fría, sutil, del espacio celeste.

Y los entomólogos, que persiguen la variada presa de los insectos hasta los ventisqueros que los detienen. Pero son los geólogos y mineralogistas a quienes somos más deudores en este aspecto. Recordando, por todos, a los más eminentes, aquí está, en primer lugar, D. Casiano de Prado (1797-1866), en el que tantas veces, a través de una pequeña frase, de una simple palabra, el que de verdad ama a los montes descubre la mirada y hasta el gesto acariciante sobre el modelado de la roca en su desnudez casta. Aquí está también D. José Macpherson († en 1902), el que descubrió sobre la nieve de Peñalara las cenizas de la remota y terrible erupción del Krakatoa, explicando el enigma de las radiantes puestas de sol que en el invierno y primavera siguientes a la de 1883, en que acaeció la catástrofe, asombraron en Europa. Y asimismo hay que recordar en este grupo a D. Francisco Quiroga y a D. Salvador Calderón, entre los muertos, y a D. Lucas Fernández Navarro, entre los que, viviendo y trabajando aún, sienten la belleza y el amor del Guadarrama entre lo mejor y más profundo del tesoro de su vida.

A su vez, del grupo de los artistas, los

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

pintores son los de eficacia más decisiva, o, para decir mejor, los paisajistas. Un catalán, Jaime Morera, es quien hace a Madrid el don precioso de la magnífica serie de lienzos expuesta en 1895, en que la Sierra, adelantándose al primer término y enormemente aumentada, como vista con teleobjetivo en los antiguos fondos de los retratos velazqueños, se nos muestra en toda su imponente personalidad en un retrato acabado y perfecto.

Obsérvese, no obstante, una diferencia. El Guadarrama de Velázquez es el Guadarrama juvenil, granítico; el de Morera, que pinta siempre por los alrededores de Miraflores (La Najarra y La Marcuera, especialmente), es el viejo, decrépito Guadarrama: el Guadarrama gneísico, cargado de nieve, aplanado y modelado en suaves, amplísimas redondeces por la erosión milenaria que la prodigiosa parábola de Buda representa como el roce de la manga de un hombre vestido de seda, pasando una vez cada año sobre la montaña de roca más compacta y dura, y arrasándola, sin más, en el curso de una sola de las amplísimas, casi infinitas, edades del planeta.

Finalmente, con los educadores llegamos a D. Francisco Giner (1839-1915), cuyo nombre, incrustado en la áspera y robusta superficie del magnífico Canto del Tolmo, que ocupa el centro casi exacto de la encrucijada de caminos de la brava Pedriza de Manzanares, es por sí solo todo el motivo histórico y ornamental más expresivo a la gloria del Guadarrama que enseñó a amar a sectores muy escogidos de dos generaciones de madrileños.

3.—*El ferrocarril.*

Desde hace poco más de medio siglo circula el ferrocarril a través de las Castillas, superando los montes divisorios de sus dos mitades, que se interponen como un obstáculo considerable. La generación actual ha olvidado completamente el recuerdo de la obra ciclópea del tendido de los rieles a lo largo del quebrado relieve del suelo de nuestro país; o, más bien, la ha ignorado siempre, no habiéndose cuida-

do de trasmitirle debidamente esta historia la generación anterior, que la presencié, si no con indiferencia, cuando menos con una suspensión de ánimo lindante con el aturdimiento. Esta historia, no obstante, si se reconstruyera en todo su conjunto, sería interesante por demás, dramática y emocionante muchas veces, como episodio singular del esfuerzo de osadía, ingenio y constancia de los hombres; de todas las mejores virtudes del animal vertical para vencer el tiempo y el espacio en el ansia de la vida de relación para todas las necesidades de la existencia. Aprovechemos esta ocasión para divulgarla.

A uno y otro lado, al Este y al Oeste, hasta La Somosierra y hasta Gredos, en que vuelve de nuevo a levantarse, la Cordillera cierra el horizonte con el soberbio hemiciclo de sus encumbradas rocas cristalinas, afectando en todo su desarrollo la forma típica de sierra que viene dándole nombre, por lo menos, desde tiempos de los árabes. Culminando en el gran macizo que va desde la Najarra a las Guarramas, poco a poco comienza a degradarse con un ritmo descendente casi perfecto, que le hace perder, por término general, cien metros en cada una de las elevaciones y depresiones que se suceden. Hacia el centro de la línea montañosa del horizonte, una amplia depresión muy caracterizada indica, desde tiempo inmemorial, el punto aparentemente más débil y vulnerable, «el tendón de Aquiles» de la Cordillera: es el famoso Puerto de Guadarrama, del nombre del pueblo así llamado, situado bajo él en la vertiente meridional; el Puerto del León, por otro distinto apelativo que se refiere a la tosca escultura, en piedra berroqueña, del león español, sujetando, tendido, sendos mundos bajo sus garras delanteras, sobre una lápida caliza donde se conmemora el triunfo del sexto Fernando sobre los montes, superados con la carretera tendida entre Madrid y La Coruña, que fué tenida en su tiempo como una de las vías maestras de Europa. Aquí, en este paso, la Sierra no sólo disminuye su elevación a unos 500 metros sobre el valle, sino que, además, se reduce a una estrecha

arista, de relieve simplicísimo, que permite ir de una a otra llanura de las mesetas castellanas con el mínimo de tiempo y esfuerzo. La tradición y la apariencia indicaban, desde luego, el Puerto de Guadarrama como el paso natural de la Sierra; y así, se decidió por él, para tender la vía férrea, el ingeniero inglés Ross cuando, en 1846, y por cuenta de una empresa de Bilbao que había obtenido en agosto de 1845 una concesión provisional, levantó el primer perfil de la futura línea del Norte, con nueve túneles y un gran plano inclinado, acercándose a tres leguas de Segovia.

Empero, unos tres años después, en 1894, otro ingeniero de Avila, D. José de Almazán, estudiando las sierras divisorias, realizaba un importante hallazgo, ya que no nos atrevemos a llamarle descubrimiento, a saber: el de un puerto, próximo a Avila, por donde era posible y fácil, sin gran túnel, el paso de una a otra Castilla. Era el Puerto de las Pilas, así llamado por los grandes abrevaderos en piedra berroqueña que muestra en su lado meridional; puerto situado a 1.406 metros de elevación sobre el mar, en término municipal de El Herradón, sobre la llamada Cuerda de los Polvisos, enlace de la Paramera de Avila con la Sierra de Malagón, que corre detrás de la de Guadarrama, hasta anudarse con ella en el Cabezo del Guijar, sobre las proximidades del Alto del León, por donde va la carretera de La Coruña y en donde se buscaba precisamente el primer paso para la vía férrea.

¿Cómo el Puerto de las Pilas no había sido señalado antes para este efecto?

La explicación es muy sencilla.

La antigua ruta de Madrid a Avila era muy distinta de la actual, en los tiempos anteriores al ferrocarril. Dirigiéndose francamente al Oeste, para empalmar en Villacastín con la carretera general de las Castillas, traspasaba la Sierra por el Puerto de Guadarrama, lo mismo que la ruta de Segovia, dejando el de las Pilas algunas leguas al Suroeste.

En su clásico *Manual del viajero en España*, que hacía por entonces las veces del Baedeker, Ford había descrito otra

ruta que es más bien un itinerario muy elaborado de turismo artístico y arqueológico para enlazar sucesivamente con Avila, desde las puertas de Madrid, una serie de temas de atracción, tanto más viejos, en general, cuanto más apartados de la corte: el palacio de Boadilla del Monte; el castillo de Villaviciosa de Odón, donde se retiró a morir Fernando VI; los templos de San Martín de Valdeiglesias; los famosos toros de Guisando, único monumento ibérico conservado *in situ*; el Monasterio del Cerro de igual nombre; los viejos puentes sobre Alberche, en uno de los escondidos confines de la Tarraconense, de antigua civilización, con la Lusitania, eternamente más retrasada y refractaria, tirando siempre a la vida pastoril y silvestre.

Desviado, por tanto, y casi a igual distancia de estas dos rutas oficiales intermedias, como bisectriz del ángulo formado entre ambas, el camino del Puerto de las Pilas pertenecía enteramente a la geografía popular, como aquel puente de que habla «Azorín» en su libro *Un pueblecito*, para documentar la frase de un escritor inglés, según el cual, nosotros, los españoles, que hemos hecho en el mundo tan importantes descubrimientos geográficos, ignoramos nuestro propio país hasta extremos inconcebibles. Los arrieros y carreteros que entre Toledo y Avila realizan el intercambio de los productos locales, ascendiendo y descendiendo el ingente peldaño de medio millar de metros que cae, casi de una sola vez, al valle de Alberche desde las parameras que llevan el nombre de la tierra de cantos y de santos, son quienes hubieran podido referir las inclemencias del paso del Puerto de las Pilas, con sus desolados navazos jalonados acá y allá por toscos albergues de caminantes, hechos con menudas piedras de pardo gneis trabadas con la masa, también parda, de los adobes; con sus hoyas profundas, como, sobre todo, la llamada «el Celemín», donde anidan los vientos en espirales apretadas, que se distienden de improviso en amplísimas vibraciones metálicas, castigando los matorrales de robles y los grupos de pinos salvados de la tala. Navegan

tes del mar petrificado de la Sierra, ellos hubieran podido referir peligros y temores emocionantes: el huracán, la ventisca, la tormenta eléctrica, el asalto de los lobos, la asechanza de los malhechores, si no prefirieran mejor, en sus charlas de las horas de reposo, el recuerdo de los sucesos agradables: el buen vino, las mozas de posada, las hembras de las casillas de los caminos, fáciles a la ocasión por la ociosidad y la soledad en que pasan su existencia, asomadas alternativamente a la senda y al espejuelo incrustado entre la cal, no muy blanca, de los muros.

Por allí, probablemente, por el Puerto de las Pilas, si su extravío no le llevó demasiado lejos, debió pasar D. Ramiro, el héroe fatal de la novela de Larreta, en su fuga de Avila tras el mortal desafío con San Vicente, toda vez que, acaso descendiendo el Puerto de Arrebatacapas, llegó a dar en Cebreros, la vieja villa de las cebras, en el antiguo sentido de la palabra usada en la literatura cinegética medieval aludiendo a la cabra montés; donde, reposando algunos días, pudo ver abierto ante sí el horizonte toledano, en la alta meseta granítica que se descubre entre la Peña de Cadalso y el Cerro de Guisando, primera de las poderosas vértebras de Gredos.

El descubrimiento o hallazgo del Puerto de las Pilas planteó, desde el primer instante, una alternativa grave. La línea del Norte, en el trozo de Madrid a Valladolid, ¿debía acometer el paso de la Sierra por los puertos del Guadarrama (El León, La Fuenfría, Navacerrada, especialmente el primero), o por el de las Pilas, en el enlace de la de Malagón con la Paramera? En el primer caso, la vía se acercaba a Segovia; a Avila, en el segundo.

Surgía así, en la mitad del siglo XIX, un nuevo antagonismo entre los dos ciudades castellanas, tantas veces rivales en el curso de la Historia. Pero la posesión de Campo Azálvaro, uno de los litigios más enconados, resuelto, al fin, por Alfonso el Emperador, era asunto de poca monta en comparación con el trazado de la futura línea férrea; promisión incalculable de abundancia.

A principios de 1852, y próxima a caducar la concesión bilbaína, el Gobierno envió al ingeniero D. Máximo Perea para que hiciera el estudio comparativo de todos los pasos de la Sierra. En marzo estaba cumplida la misión, favorable al Puerto de las Pilas.

La elección estaba ya hecha. El Estado se disponía en julio del mismo año a acometer la obra por su cuenta, habiendo ordenado, dos meses antes, la concentración en el Puerto de las Pilas de algunos millares de presidiarios, sucesores de los antiguos galeotes, que ya que no a mover con su propio esfuerzo muscular la nueva máquina de locomoción terrestre, como antes las galeras marinas, iban a hacer posible el avance por su propio impulso de la locomotora, tendiendo los carriles paralelos de hierro sobre el áspero y desigual relieve de la Sierra, en una larguísima línea ligeramente ascendente y de curvas amplias y suaves. Siervos de la pena reclusos en infames ambientes cerrados se sentían dichosos con la esperanza del sol, del aire y de la luz, aun sabiendo que muchos habrían de caer en la dura faena expiatoria, yaciendo para siempre bajo el camino de hierro, vibrante y clamoroso, como los malhechores de otro tiempo, enterrados en las encrucijadas de las sendas, para que pasase sobre ellos, hollándoles, la circulación de la vida de los hombres que habían afrentado con sus culpas.

En este estado de cosas, Segovia reclamó y, haciéndose oír, le fueron concedidos nuevos estudios por el ingeniero Perea, en los puertos que las autoridades segovianas indicasen, como los puertos de Navacerrada y la Fuenfría. El resultado fué desfavorable, y Avila parecía señalada definitivamente como punto de paso de la línea en el decreto de 4 de julio de 1852, cuando Segovia interpuso nuevas reclamaciones, repitiéndose nuevos reconocimientos por los ingenieros Arrieta, Madrid-Dávila y Barcia. Quedaron desechados, como siempre, Navacerrada y la Fuenfría, difícilísimos puertos, superiores en elevación a la altitud media de la cadena, que las nieves ciegan normalmente repetidas veces en la

larga estación invernal. Pero en cuanto al del León o de Guadarrama, la nueva Comisión halló que se podría vencer con un túnel aceptable, aunque de cerca de dos y medio kilómetros, y que tal vez no condujese precisamente a Segovia.

En medio de nuevas alternativas de que ya prescindiremos, se prolonga la discusión entre Avila y Segovia, en que interviene también El Escorial en socorro de la primera, aunque todavía, en estos primeros proyectos, no tocase en aquel sitio real la futura vía férrea que llevaba en ellos, hasta Zarzalejo, a través de la meseta, un trazado distinto del actual, por Boadilla del Monte, Brunete, Valdemorillo y Peralejo.

Alegaban los segovianos la mayor brevedad de su trazado a Valladolid, inferior en 25 kilómetros al de Avila; la ventaja numérica de su población sobre la de ésta; invocaban también la circunstancia de que la línea por Segovia tocase dos sitios reales, como La Granja y Ríofrío. Los abulenses oponían a esto último, no sólo Villaviciosa de Odón y Boadilla del Monte, que lo fueron antaño y conservaban entonces restos de su importancia, sino, sobre todo, El Escorial, y reforzaban considerablemente su argumentación, trasportándola a un plano más decisivo, con la comparación del número de las vías de comunicación cortadas por uno y otro trazado, la importancia económica de los pueblos tocados por ambos y de los artículos principales de explotación y tráfico en cada uno. Todavía más. Les eran favorables los cálculos del coste de las obras, y hasta el del plazo de ejecución, estimado para el trayecto segoviano en ocho años, y sólo en tres para el de Avila. Extremando el análisis microscópico de las ventajas e inconvenientes, la polémica alcanzó hasta el emplazamiento de la futura estación de arranque de Madrid, que en el proyecto de Avila era el actual o poco menos, hacia la puente de Segovia—¡curiosa paradoja!—, y en el segoviano, las alturas de Chamberí, para dirigirse, por Fuencarral, Colmenar Viejo y Manzanares el Real, a la base de la Sierra, y contornearla luego,

ascendiendo por Cerceda, Moralarzal y Collado Mediano, a buscar el paso del Guadarrama, trazado este que ha vuelto a repetirse, pocos años ha, en uno de los proyectos para el plan de ferrocarriles secundarios.

A propósito de las ventajas e inconvenientes de los emplazamientos de estas estaciones, hallamos en el debate entre Avila y Segovia observaciones que el tiempo se ha encargado de contestar, no sin ironía. «¿Iría el nuevo Madrid más allá de Chamberí?»—preguntan los autores de la Memoria publicada en 1854 por la Diputación provincial y el Ayuntamiento de Avila. «No habría aguas como en Madrid, pues no llegan como aquí las del canal de Lozoya a esa altura. ¿Iría la estación central más allá de Chamberí? Sucedería a la estación otro tanto. Y a esa distancia, ¿se podría llamar estación de Madrid?»

Pero el nudo de la cuestión estuvo siempre, principalmente, en el túnel que había de taladrar la divisoria.

Más de diez años antes de todo proyecto de vía férrea, un ingeniero extranjero, Teodoro Gelli, había proyectado un gran túnel para el paso de lo que se llamaba entonces «carretera común de Castilla», por Guadarrama, con una longitud de 12.201 pies (4.357 metros), una profundidad, por bajo de la divisoria, de 1.036 pies y medio (370 metros) y una pendiente de 4,03 en la subida hacia Castilla la Vieja, que, como se sabe, es más pendiente que la inversa, a la manera, por ejemplo, del túnel que ahora se proyecta para la futura carretera entre Granada y Motril, a través de Sierra Nevada, bajo el Collado Veleta,

El proyecto de Gelli es el primer antecedente del túnel del Guadarrama, prescindiendo, claro está, del proyecto del soldado que, en *El Buscón*, de Quevedo, quisiera volar con pólvora las montañas de Cercedilla, para alivio de caminantes.

En realidad, el paso del Puerto de las Pilas, en el trazado de Avila, exigía otro túnel también necesariamente, pues aunque al entrar en la tierra abulense la Sierra central, antes tan continua como una muralla, mientras corre entre las provin-

cias de Madrid y Segovia, se descomponga en macizos más aislados por depresiones más hondas, al fin la divisoria entre Duero y Tajo se encumbra en collados de escaso relieve, montados sobre el alto zócalo de una penillanura arrasada por la erosión, tan levantada, que excede en altitud a las cumbres de todo el segmento último del Guadarrama, a partir de La Almenara. La línea de Avila superaba de esta suerte en altitud en su avance hacia la divisoria a la de Segovia, pues si bien el punto más alto de la divisoria abulense estuviese 127 m. más bajo que el Puerto de Guadarrama, la boca del túnel de éste, abierta 223 m. más bajo, resultaba realmente en una cota inferior a la que debía corresponder, no al taladro del Puerto de las Pilas, sino al trayecto descubierto para llegar a él. La ventaja señalada de este último estaba, por consiguiente, más bien en el espesor de la perforación, mucho más breve. Y aunque planteada así la cuestión, las diferencias atmosféricas, sobre todo de precipitación de las nieves, fueran escasas y difícilmente apreciables entonces, también se llevó la cuestión a este terreno, perjudicando entonces al Puerto de Guadarrama su propia reputación, sobre todo por un suceso histórico muy conocido, referido en la Memoria de El Escorial de esta manera:

«Una sola vez ha atravesado el Puerto de Guadarrama un personaje histórico, que sólo con pasar dejaba por donde iba traza histórica: el gran Napoleón en 1808. Había entrado en Madrid el 4 de diciembre, y en cuanto supo a los pocos días que el ejército inglés al mando de Moor había pasado el Duero para venir sobre el Duque de Dalmacia hacia Saldaña, el emperador salió de Madrid con un cuerpo de ejército para cortar a los ingleses la retirada, si le era posible. Para esto tenía que atravesar, en fines de diciembre, el puerto de Guadarrama. El cómo lo pasó no lo contaremos nosotros, sino el *Boletín del Ejército Francés en España*, Toreno y Madoz.

El *Boletín* dice: *Quelques diligences que fissent les troupes françaises, le passage de la montagne du Guadarrama,*

qui était couverte de neiges, les pluies continuelles, et le débordement des torrents retardèrent leur marche de deux jours» (1).

«Toreno refiere así la marcha de Napoleón sobre los ingleses: Napoleón avanzaba con su acostumbrada diligencia. Al principio, la marcha de su ejército había sido penosa, y tan intenso el frío para aquel clima, que al pie de las montañas de Guadarrama señaló el termómetro de Réaumur nueve grados debajo de cero. Cruzaron los franceses el puerto en los días 23 y 24 de diciembre, perdiendo hombres y caballos con el mucho frío, la nieve y ventiscas. Detúvose la artillería volante y parte de la caballería a la mitad de la subida, teniendo que esperar algunas horas a que suavizase el tiempo. Napoleón, siéndole dificultoso continuar a caballo, y deseoso también de animar con el ejemplo, se *puso a pie*, y estimuló a redoblar el paso, llegando él a Villacastín el 24» (2).

«Madoz dice en su artículo «Villacastín» (3): El 24 de diciembre de 1808, Napoleón hizo en este pueblo su entrada pública a *pie*, para dar ejemplo a sus tropas, abatidas por la pérdida de hombres y caballos que acababan de causarle las *nieves y ventiscas* del puerto de Guadarrama. Así pasó Napoleón, y a pie, casi como en la Beresina, el puerto de Guadarrama. Ocho años antes, el mismo Napoleón había pasado a caballo el Grand-Saint-Bernard.»

«Pero no es esto solo. ¿Cómo conserva la Francia tan doloroso recuerdo? Le conserva duradero en su gran museo de Versalles. Allí, en dos grandes cuadros, se representa a Napoleón luchando con las nieves para lograr subir a la cima del Guadarrama, y no muy lejos está el tranquilo paso de los Alpes, en que, según el mismo emperador en sus Memorias, no se dejó de oír la música de los regimientos franceses. Ese museo tiene en su frontispicio esta leyenda: «A todas las glorias de la Francia».

(1) *Vingtunième Bulletin de l'Armée d'Espagne.*

(2) Conde de Toreno, *Historia de la Guerra de España*, tomo 2.º, página 214.

(3) *Diccionario geográfico de España y Portugal.*

El paso del Guadarrama es, pues, hoy una gloria de la Francia...»

«Este es, según la historia de nuestro siglo, el puerto de Guadarrama, y al mirarle así, a nosotros mismos parece esto tal vez exagerado y excesivo. Pero es porque no consideramos que, si de otros años no se habla, es porque de las nieves y ventiscas del Guadarrama sólo las del año de 8 pudieron detener emperadores y ejércitos. Las de otros años, en vez de detener emperadores, no han detenido más que arrieros, que no tienen relaciones ni con la historia ni con el periodismo.

Pero, en suma, Napoleón no atravesó más que una vez el Guadarrama, y en esa vez sucedió lo que hemos visto. Pues una de dos. O eso no sucede nunca, ni ha sucedido más que entonces: en cuyo caso, fué milagro de la Providencia en favor de España, que nuestros padres tuvieron la ingratitud de desconocer, pues nunca lo han referido como tal, sino como cosa muy llana y común en la próxima sierra: o si ha sucedido muchas veces, si sucede más o menos todos los años, si puede suceder con esa frecuencia en lo sucesivo... entonces, ése es cabalmente mi argumento.

¿Y es por el puerto de Guadarrama, que se *cierra* muchos años algunas semanas, y pasando antes por las faldas del de Navacerrada, que se *cierra todos* los años *algunos meses*, por donde se quiere llevar, a sabiendas de esto, el ferrocarril que ha de unir a Madrid con Europa?...»

Luego, cuando las dos líneas de Avila y de Segovia han entrado en función a la vez, se ha visto que, contra todo lo que suponían Avila y El Escorial, con más ignorancia que malicia, la nieve interrumpe antes y más veces el paso del ferrocarril entre La Cañada y Navalgrande (el paso de la divisoria por Avila) que entre Cercedilla y San Rafael (el paso por Segovia); como que, en realidad, el trayecto descubierto va más alto, aunque sólo sea «a la diferencia de una torre», como irónicamente decía Avila, pero una torre de 60 metros nada menos. Forzoso fué, desde el primer momento, emprender grandes obras

de defensa contra la nieve; mantener de continuo la circulación de máquinas exploradoras y limpiadoras en el trayecto más elevado de la línea, que en la estación de La Cañada alcanza la altitud de 1.360,1 metros, la mayor conseguida por los ferrocarriles europeos de tracción general y que sólo excede en poco más de 10 m. la de El Brenner, en la frontera austriaco-italiana, de Innsbruck a Trento, donde el paso de El Tirol se equilibra con el de la Cuerda de los Polvisos de la Cordillera divisoria de las Castillas. Igualmente precisa vigilar de continuo las trincheras que se ciegan rápidamente, como la temible del kilómetro 87, entre las Navas y Navalperal, abierta al Nordeste, que trasporta a ella en un instante enormes masas de nieve, suficientes para envolver a los trenes anulando la poderosa fuerza de las ardientes locomotoras más poderosas.

Sin embargo, el argumento atmosférico contribuyó, en su medida, al éxito; pues aunque hubo un momento en que éste pareció ponerse de parte de Segovia, con el dictamen de la Junta Facultativa de Caminos de 24 de diciembre de 1853, al fin le logró Avila, casi dos años después, con la aprobación por las Cortes de una enmienda al artículo 4.º del dictamen de la Comisión sobre el ferrocarril del Norte, en que se le designaba nominalmente como punto intermedio en la sección de Madrid a Valladolid, primera del conjunto.

Poco después comenzaba la obra, realizada en algo más del tiempo presupuesto, en un esfuerzo prodigioso que hicieron posibles las condiciones económicas y sociales de la época, con jornales baratos y sin Sindicatos, ni huelgas, ni ley de Accidentes del trabajo.

En los pueblos de la Sierra se guarda aún memoria de aquellos años de relativa abundancia, de que son reliquia, en el fondo de las arcas, de los cofres y las cómodas, no pocas galas de mujer, que se transmiten de madres a hijas: pañuelos de joyantes sedas, collares, pendientes; todo mostrando la moda y los estilos de la mitad del siglo XIX.

Cuando ahora viajamos, indiferentes ya,

sobre esa línea, parece que, al cabo de medio siglo, se ha disuelto enteramente en el espacio el dolor humano que costó: las lágrimas y las blasfemias, los gemidos, el rencor y la ira de muchos millares de semejantes, que hicieron en el tendido de la vía la conquista diaria del pan en una época más distanciada en el espíritu que en el tiempo de los días de hoy, en que el trabajo manual y muscular ha mejorado, en todos los aspectos, tan considerablemente.

Entre el clamor resonante del tren en los intervalos de la respiración poderosa de la locomotora, jadeando en las pendientes pronunciadas, una atención muy fuerte, más fuerte que la que solemos poner en lo que nos es ajeno, y un sentido auditivo muy exquisito acaso pudieran discernir todavía de las estridentes vibraciones metálicas, modificadas por los diversos medios de resonancia -- el túnel, la trinchera, el viaducto, el arroyo, el pinar, el valle abierto ante los cerros lejanos --, en la noche, singularmente, cuando el plenilunio exalta la sensibilidad de todas las vidas, una vaga palpitación humana, en que, sin duda, tampoco faltaría, si pudiera analizarse bien y descomponerse, como el espectro de la luz, cierta nota de santa abnegación, esto es, de renunciación al propio bien por el bienestar de otros.

El 10 de agosto de 1861, cumplidos ya 67 años, se celebró la inauguración oficial del trayecto Madrid Escorial, coincidiendo con la festividad de San Lorenzo, santo patrono, como es sabido, del Monasterio. Mes y medio antes, el 24 de junio, la locomotora había despertado por primera vez los ecos de los riscos de Abantos y de San Juan de Malagón. La Sierra quedaba unida con Madrid mediante una línea que, poco más de 25 años después, se duplicó, al fin, con la de Segovia, a través del túnel del Puerto de Guadarrama.

Pero, al principio, en las primeras décadas del naciente medio de comunicación, la Sierra, incluso en el verano, quedó al margen del camino, a uno y otro de sus lados, como un paisaje preparatorio, fugitivo, de otros paisajes y otros climas lejanos, hasta las playas cantábricas precedidas de su cordillera nebulosa.

En realidad, el efecto más inmediato del ferrocarril fué el de descomposición de la antigua colonización itineraria de los caminos reales. Ventas y fondas quedaron abandonadas, hasta acabar en las ruinas que todos hemos visto camino de Peñalara, cual la Venta de las Salineras y la Fonda de Navacerrada, tal como a otras de iguales destinos las describe «Azorín»: «paredes tostadas por el sol, calcinadas; los techos se han hundido y se muestra roto el vigamen, y podridos y carcomidos los cañizos» (1). Caseríos enteros formados alrededor de algunas de ellas, estuvieron a punto de despoblarse por completo; como el de la Fonda de San Rafael, compuesto entonces por humildes vecinos procedentes de Guadarrama, de El Espinar y de Peguerinos, con sus yuntas de bueyes, como encuarteros de los carros y diligencias en la dura subida del León de las Castillas.

Más tarde, simultáneamente con la descomposición de la colonización itineraria, se inicia con relativa rapidez la nueva colonización ferroviaria en torno a las estaciones del doble trayecto de los 70 kilómetros, sobre poco más o menos, que supone la travesía de la Sierra, desde Torreldones, donde, después de la enigmática trinchera que sigue a la estación de Las Matas (2), aflora ya el granito vivo, suce-

(1) *Ventas, posadas y fondas* (en el tomo *Castilla*, Madrid, 1912).

(2) La trinchera muestra, en efecto, tanto mejor cuanto más se avanza en ella, enquistado en las arenas diluviales, material abundantísimo de cantos sueltos, graníticos, rodados, estratificados, según su propio peso, es decir, de tanto mayores proporciones cuanto más profundos. Los geólogos de la generación anterior a la actual (Macpherson, sobre todo) interpretaron este depósito como la morrena frontal de un glaciar del viejo Guadarrama, sin cuidar del extraordinario desarrollo que darían al glaciarismo de nuestra Sierra, con glaciares de valle descendiendo 20 kilómetros desde las cumbres hasta los 800 metros de elevación sobre el mar; ni fijarse tampoco en el aspecto de los cantos, rodados en algún cauce fluvial y sin la arista viva, por consiguiente, que muestran los acarreos glaciares, sencillamente transportados, sin moverse, sobre el lomo de hielo del glaciar, en su lentísimo avance. Desechado el origen glaciar de los depósitos de la trinchera de Torreldones, queda la interpretación fluvial del problema. Pero, ¿qué torrente poderoso pudo ser el formidable transportador? ¿A qué páginas remotas de paleogeografía de Madrid y su Sierra nos retrotrae esta enigmática trinchera hasta que el tren se hunde en el túnel de Torreldones?

djendo a los sedimentos cuaternarios de la altiplanicie madrileña, hasta Avila y hasta Segovia, donde se anula el relieve de la cordillera.

Así fueron formándose, sin orden ni concierto, completamente entregadas a lo arbitrario, las colonias burguesas de las estaciones de la vía férrea, con un cierto sentido de aislamiento y distanciamiento de las antiguas aldeas inmediatas, y sin que (bien que esto no sea nada fácil, desde luego) hayan realizado ninguna obra social en su beneficio.

Donde la vía férrea y la carretera confluían o se acercaban a breve distancia, la resurrección de la antigua colonización itineraria se añadió al nacimiento y desarrollo de la del camino de hierro, aun antes—tal el caso de La Fonda de San Rafael, que en la página anterior veíamos a punto de iniciar su completo éxodo—de que el auto, próximo ya a devenir, lanzase por las carreteras su poderoso clamor de vida.

4.—*Los núcleos alpinos.*

Llegamos ya al último momento.

Como este estudio va adquiriendo proporciones excesivas, quede para otra ocasión, que, sin duda, se presentará, tarde o temprano, resucitar, con todo su agradable detalle íntimo, la historia del movimiento de atracción serraniega realizado en los 20 últimos años; esto es, del género del alpinismo peculiar que pudiéramos llamar «guadarramismo», en el que el autor de las presentes páginas se jacta de haber intervenido no poco, considerando como uno de los episodios más felices de su vida la fundación de la primera «Peñalara», el pequeño núcleo de doce amigos selectos (algunos—¡ay!—ya arrebatados por la muerte), a poco transformado en la amplia, ilimitada Sociedad, galardonada por sus méritos con el título de Real, y que, con el Club Alpino Español, coordina y dirige la actividad madrileña en este eminentísimo deporte de tantas derivaciones interesantes hacia las ciencias, las letras y las artes, éstas singularmente: pintura, fotografía, arquitectura, como la que se muestra en los últimos albergues roqueros,

cual el Albergue Zabala, erguido en la morrena lateral derecha de la Laguna de Peñalara. Como las páginas en que este estudio se publica son las de la *Revista de Política Social*, órgano del movimiento corporativo español, inspirado por el Ministerio de Trabajo, quiero recordar en ellas, precisamente, que Peñalara nació en el Instituto de Reformas Sociales, de buena memoria, y que allí, en su domicilio de la calle de Pontejos, con la bondadosa venia de su presidente, el ilustre D. Gumerindo de Azcárate, celebró el 16 de octubre de 1913 la primera de sus reuniones, con la asistencia en pleno de los primeros «doce». Hija del grave Instituto, «Peñalara» se me representa ahora siempre como una hermosa juventud femenina, llena de fortaleza y salud, de alegría y ardimiento, criada a pleno sol y a pleno aire libre en las altas cumbres resplandecientes.

Insaciamente nómada, vagabundo por las alturas y los rincones más escondidos de los montes, el nuevo guadarramismo dinámico o cinemático que sucede al primer sedentarismo estático de las colonias burguesas de la vía férrea, en una curiosa inversión de los términos de la evolución social, que va, por el contrario, al revés, como es sabido, muestra toda su expresión, «alegre y confiada», en las incipientes ciudades alpinas que comienzan a surgir en los altos puertos, antes tan temidos e inhospitalarios; sobre todo, hoy por hoy, en el grandioso Puerto de Navacerrada, donde el ferrocarril eléctrico de la Sierra ha hecho posible el acceso de una vida de higiene y bienestar que en vano podría buscarse abajo, al fondo de los valles, más que por inferioridad del ambiente físico, por la promiscuidad de las pobres aldeas de la montaña.

Flor y fruto, a la vez, de toda nuestra civilización en el momento presente, así como el progreso del primer guadarramismo sedentario va unido al del ferrocarril, siendo como un efecto suyo, el guadarramismo de hoy se asocia, sobre todo, con el auto, que anula las distancias y ensancha el tiempo, acercando la Sierra entera a Madrid, en un prodigioso esfuerzo de traslación de la imponente y gloriosa masa

de bosques y de rocas. Rememorando los antiguos tiempos heroicos de principios de siglo, cuando la ascensión a la espléndida Peñalara, con sus ventisqueros y sus lagos, sus circos y sus acantilados, exigía dos o tres días cumplidos de vida casi ascética, nunca tuvimos la clara percepción de tan curioso fenómeno de reducción y acercamiento, como el 30 de mayo de 1926, en que, con ocasión de celebrarse en Madrid el XIV Congreso Internacional de Geología, un solo día de excursión en que participamos más de un centenar de naturales de toda la esfera nos permitió darles a conocer, una tras otra, Peñalara y la Pedriza de Manzanares, las dos mayores bellezas contrarias del Guadarrama, con sus misterios naturales más sugestivos.

La montaña se hallaba aquel día en plena fiesta primaveral de la natividad del agua divina, que se celebraba en las alturas con la efervescencia de la espuma y la loca música de los saltos y los rápidos. Los ventisqueros colgados sobre el áspero ceño de la Laguna se deshacían bajo el sol en grandes chorreras que el viento pulverizaba, irisando las gotas en su instantáneo regreso a la atmósfera.

Aquel solo momento hubiera bastado para la gloria del día; y, sin embargo, pocas horas después veíamos, desde el adarve del castillo de Santillana, la Pedriza anterior, con el ilustre Yelmo, ya toda sombría; la Presa colmada de aguas luminosas, resucitando el paisaje milenario del antiguo mar cretácico que moría junto al Cabezo Illescas, sin marea ni oleaje; el sol último, de los lobos, dorando la cumbre riscalosa del Cerro de San Pedro y los últimos términos de las montañas orientales.

5.—Nuevos horizontes.

Para ciertos sectores de opinión aristocrática, no se debe ir ya más allá, y hasta debe procurarse un movimiento de selección restrictiva.

Para éstos, el Guadarrama debe ser tan sólo una escuela o escenario de deportes de nieve, cerrado durante el verano, donde sólo pueden ser recibidos, equipados con todas las prendas y artículos de los catá-

logos de tiendas de *sport*, contados señoritos a los que se exija poco menos que una nueva prueba de limpieza de sangre azul, para deslizarse sobre esquís por las pistas heladas, indiferentes al dolor y labor de las aldeas serranas y del mismo Madrid, que en las tardes diáfanas se señala a lo lejos, envuelto en su pesada atmósfera, cárcel de multitudes irredentas y hasta irredimibles de por vida.

Ciertamente hay todavía mucho de desagradable en el guadarramismo madrileño, que precipita los domingos del buen tiempo abigarradas muchedumbres inferiores entre los riscos y los bosques, afeándoles para siempre, semana tras semana, con los despojos de su expansión, a que ni siquiera podría llamarse rústica, por ser todavía más indeseables los caracteres de las bajas clases urbanas. Todos hemos sentido instantes pasajeros de indignación, renegando de nuestra propia propaganda, ante los paisajes mancillados por los ciudadanos de la Puerta del Sol, ¡oh delicioso Collado la Mienta, uno de los más sufridos, y cuyo nombre quiero ahora escribir para rectificarle, volviéndole a su primera, exquisita representación evocadora de la menta fresca y olorosa, ya que han dado en llamarte Collado del Viento los que no se paran en el estado civil de los lugares! (1).

Pero ciertamente también, nuestra actitud en estos instantes es impropia de la situación privilegiada que ha creado en nosotros la educación que tuvimos la fortuna de recibir, y que debemos procurar transmitir a los desheredados de este bien, comprendiendo su modo de ser y perdonándolos entretanto.

Contra la opinión aristocrática de unos cuantos, creemos con la mayoría que no todo está concluido y que es llegada la hora de abrir a todos el Guadarrama, imponderable tesoro de belleza y salud, gran profesor de energía, y que Madrid está obligado a realizar, al cabo de un compás

(1) Según el Diccionario de la Academia, «mienta», por menta, es un modismo propio de Asturias y Santander. Este modismo baja hasta Andalucía, pues, según el Catálogo de los montes de utilidad pública, hay también un Collado la Mienta en la Sierra de Segura, provincia de Jaén.

de espera de siete siglos—el tiempo mismo de la Reconquista—, la toma de posesión que los antiguos Reyes le aseguraron, desde el Puerto del Berrueco al de Lozoya, y todavía más, si fuera necesario. Como los pequeños núcleos de antiguas rocas primogenias, digeridas por la triunfante invasión geológica del granito, que los canteros de la Sierra llaman «gabarros», Madrid debe avanzar a la Sierra en nuevos focos de colonización, asimilándose y urbanizando las antiguas aldeas, y ascender a los puertos, bajo las divisorias y las cumbres, para instalar en cada lugar la obra social justa y adecuada—sanatorios, campamentos, refugios, lugares de cura de reposo— en beneficio de las clases proletarias, excluidas, por insuficiencia económica y hasta por ignorancia y falta de energía para convertir el deseo en acción, en la gran conquista de la Sierra, que las clases privilegiadas han logrado.

Terminaremos afirmando que, a nuestro juicio, es llegado el instante de procurar de una manera reflexiva y constante la organización de la definitiva simbiosis de Madrid con su Sierra, como el más natural y provechoso de los destinos de la corte.

La convocatoria de una amplia Asamblea para el trazado de este plan nos parece la primera de las necesidades en este sentido.

INSTITUCION

IN MEMORIAM

OBRAS COMPLETAS DE D. F. GINER DE LOS RÍOS

La edición de estas *Obras* comprende cuatro Secciones:

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

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

Volúmenes publicados:

I.—*Principios de Derecho Natural*.—Prólogo de Adolfo Posada.

II.—*La Universidad Española*.—Prólogo de Manuel B. Cossío.

III.—*Estudios de literatura y arte*.—Prólogo de Manuel B. Cossío.

IV.—*Lecciones sumarias de psicología*.—Prólogo de Hermenegildo Giner.

V.—*Estudios jurídicos y políticos*.—Prólogo de Fernando de los Ríos.

VI.—*Estudios filosóficos y religiosos*.—Prólogo de Manuel G. Morente.

VII.—*Estudios sobre educación*.—Prólogo de Ricardo Rubio.

VIII y IX.—*La persona social: Estudios y fragmentos*.—Prólogo de Francisco Rivera.

X.—*Pedagogía universitaria*.—Prólogo de Aniceto Sela.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Este número ha sido visado
por la censura gubernativa.**

Imp. de Julio Cosano, suc. de Ricardo F. de Rojas.
Torija, 5.—Teléfono 10306.