

# 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: Calle de Francisco Giner, 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: 12 pesetas en la Península y 15 pesetas en el Extranjero.—Número suelto, 1,25 pesetas.—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 LX.

MADRID, 31 DE AGOSTO DE 1936.

NUM. 916.

## SUMARIO

### PEDAGOGÍA

La enseñanza de adultos en España, por don José Mallart, pág. 169.—El *self-government* en la escuela, pág. 172.

### ENCICLOPEDIA

Andrew Carnegie y su primer centenario, por D. Rafael Altamira, pág. 182.—Vindicando a Homero, por D. Luis Segalá y Estalella, pág. 184.—Nota adicional, por D. Eduardo Hernández-Pacheco, pág. 187.

### INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Recordando a Giner. Veintiún años después, por D. Adolfo Posada, página 188.—Notas de excursiones. Maqueda, Talavera de la Reina, Oropesa, Puente del Arzobispo y Monasterio de Guadalupe, por D. José M.<sup>a</sup> Giner y D. José Ontañón, página 191.—Libros recibidos, pág. 192.

## PEDAGOGÍA

### LA ENSEÑANZA DE ADULTOS EN ESPAÑA

por D. José Mallart.

Del Instituto Nacional de Psicotecnia.

El problema de la enseñanza de los adultos en España presenta características que no se dan en los países donde el analfabetismo ha sido poco menos que anulado. En éstos, la preocupación principal se dirige a la extensión cultural, al perfeccionamiento profesional y a la elevación del nivel moral y social del pueblo. En España, a esta preocupación se une la de la incorporación de un gran número de gentes (muchas de ellas en edad en que son to-

davía muy moldeables) a la masa social que se puede comunicar sus pensamientos por medio de signos escritos y que, por lo tanto, está dotada de un buen instrumento de autoperfeccionamiento.

Las críticas que se dirigen con frecuencia a la enseñanza oficial española de adultos, invernala y nocturna, que se viene dando en la escuela primaria, unidas a la escasez de centros de perfeccionamiento cultural y profesional, revelan la existencia de una organización que no da el necesario rendimiento y, aunque no pretendo haber encontrado la fórmula para resolver el problema, quiero hacer aquí unas observaciones que tal vez aporten algún elemento para ello. Se trata de algo muy importante para la formación social y profesional de los españoles, para la disposición de hombres para la eficacia, y merece que cada uno aporte lo suyo para la busca de soluciones.

No nos referiremos a las clases de adultos organizadas con miras a la formación profesional en algunas escuelas primarias de las principales poblaciones españolas, y menos a los centros de formación profesional obrera que nacieron en el Ministerio de Trabajo, y que, trasplantados a Instrucción pública, no encuentran la elemental ayuda que necesitan para desenvolverse. Nos ocuparemos, principalmente, de las clases de adultos que se dan en localidades donde no hay instituciones de formación profesional.

La primera observación es la de que las clases de adultos, en general, no han indi-



vidualizado suficientemente la enseñanza, no la han adaptado convenientemente a las necesidades de cada alumno. En unos casos, el alumno es el analfabeto por falta de escolaridad; en otros, es la persona que necesita ampliación de su campo cultural y perfeccionamiento profesional. A veces, acude a las clases de adultos algún analfabeto por deficiencia mental, que pretende que le enseñen a leer, a escribir y a contar como quien da inyecciones; en los pueblos rurales, con frecuencia asisten o asistirían a las clases de adultos personas de alguna cultura que buscan lecturas, pasatiempos útiles y recreativos, complementos de la vida agrícola, documentación o ideas para el desenvolvimiento de sus actividades diarias. Esta diversidad de intereses exige diversidad de trato, de procedimiento y de materia de enseñanza. Para atender a todos, el maestro que se encuentre solo al frente de un alumnado tan heterogéneo deberá hacer un gran esfuerzo. Si los alumnos tuvieran que estar en actitud predominantemente receptiva y pasiva, la labor del maestro sería algo muy superior a sus fuerzas. Colocando a los alumnos en actitud activa y dando a cada uno elementos para desenvolver su propia actividad, la tarea docente es realizable por una sola persona, si se ha de atender a un número de alumnos que no pase de quince o veinte.

Por una parte, hay que enseñar a utilizar los instrumentos elementales de una cultura primaria, unas veces continuando iniciaciones empezadas, otras veces dando los primeros pasos. Por otra parte, tiene que ser desarrollada una labor de formación complementaria, que el profesor ha de coger en el grado en que se encuentre en cada alumno. Estos, por lo tanto, necesitan atención personal.

Sin embargo, se podrá constituir un término medio que, normalmente, comprenderá el núcleo más importante y que, en la mayoría de los casos, estará constituido por los que saben *leer, escribir y contar*.

En realidad, la mayoría de los que creen saber esto, entre los posibles concurrentes a las clases de adultos, no lo saben, porque

no son capaces de utilizar la escritura, la lectura y el cálculo en la medida que sería de esperar del esfuerzo que necesitaron para adquirir tales adaptaciones. Muchos aprendieron a leer; pero se les ha ido olvidando desde que salieron de la escuela, o bien no traducen a pensamientos lo que ven representado; muchos aprendieron a escribir y a contar, y ahora no son capaces de hacer lo que hacían de niños.

Podría pensarse, en buena lógica, que, puesto que se les dieron unos instrumentos y no los han utilizado, se trata de instrumentos inútiles para su vida. Algo de esto puede haber. Se puede creer que, si no les han resultado muy útiles, es porque fueron llevados a una vida que no los ha hecho necesarios. Pero una buena educación debe impulsar a maneras de vivir que, aun en los medios más humildes, en las actividades profesionales más modestas, utilicen los medios de perfeccionamiento. Por falta de vitalidad educativa en la escuela primaria, por la forma como se dieron tales instrumentos, no se los hizo bastante utilizables.

Las clases de adultos han de tener, pues, entre sus principales misiones, la de enmendar los defectos y los errores de la instrucción primaria. Mientras no se disponga de más y mejores elementos, lo que habrán de hacer, principalmente, ha de ser, pues, iniciar verdaderamente en la utilización de los elementos de la lectura, la escritura y el cálculo; despertar ideales de perfeccionamiento en círculo de la vida de cada uno; sembrar inquietudes de mejoramiento profesional y ciudadano. Con esto nacerá la necesidad de comunicarse con el mundo, de saber lo que hacen mejor los demás en el terreno de la profesión o en el seno de la familia, de someter a medida y a cálculo el vivir ordinario, de encaminarse hacia un futuro mejor. Para esto, hay que poner a disposición de los alumnos multitud de libros y revistas y estimular a éstos a que anoten en su cuaderno de bolsillo todos los datos que consideren de interés para su porvenir, en el curso de sus lecturas; se les debe incitar a que con-



sulten el diccionario, que han de tener siempre a mano; se les deben plantear numerosos problemas de la vida práctica que les obliguen a pensar y a enfrentarse con dificultades vencibles.

Por otra parte, y como complemento, es bueno que diariamente escuchen una charla sobre cuestiones de actualidad permanente o transitoria: problemas trascendentales de la vida nacional o internacional, cosas de cultura general, asuntos de interés para las profesiones o trabajos, personas y hechos dignos de imitación, comentarios de máximas, de trozos de lectura, etc. Generalmente, estas charlas salen de un motivo de interés suscitado en la misma sesión por un trabajo, una lectura o una discusión entre los mismos alumnos. Es de recomendar que éstos se constituyan en pequeños núcleos de trabajo, de cinco o más individuos, agrupados alrededor de una mesa.

Para esta labor, prestan mucha utilidad la radio, el aparato de proyecciones y el cinematógrafo, que no deberían faltar en ninguna escuela.

Pensando en la población rural, el Comité español permanente de Enseñanza agrícola, entidad colaboradora del organismo internacional que, por iniciativa particular, trata de impulsar el desarrollo de la formación profesional agrícola metódica en el mundo, ha elaborado un proyecto de enseñanza elemental agrícola en España, para ser desarrollado progresivamente, por regiones, en colaboración de elementos de los ministerios de Agricultura y de Instrucción pública. La realización de este proyecto supondrá para muchas localidades la solución del problema de la enseñanza de adultos por el lado de la formación profesional.

Sin embargo, quedará en pie la cuestión de la enseñanza general, de la formación cultural, de la acción educativa para la colaboración social, para la organización eficiente de las colectividades humanas, a no ser que se perfeccione y complemente considerablemente la labor escolar para actuar cumplidamente en el período de la vida que tienen los individuos como más indicado para su formación general. En este

caso, las obras de extensión cultural de los adultos se dirigirán más hacia la biblioteca, la conferencia, la reunión de discusión sobre temas de interés general.

Por ahora, los analfabetos adultos constituyen un serio problema.

Es posible que muchas clases de adultos hayan fracasado por haber pretendido *alfabetizar* a gente que no sentía deseo, por haber querido enseñar a leer y a escribir a quien no sentía necesidad de ello. Mi experiencia en el Instituto de Reeducción de Inválidos me ha hecho ver que hay bastantes adultos insensibles a los esfuerzos que se hagan en este sentido (aunque los individuos que van allí son para una pedagogía especial). Generalmente, la lectura y la escritura son instrumentos cuyo manejo es demasiado difícil para que sea aprendido en la edad madura. No por eso hay que renunciar a ejercer influencia educativa, a enseñar a observar y a meditar ante las cosas y los hechos, a crear hábitos de higiene individual y social, a despertar espíritu de colaboración y de convivencia.

Hoy la técnica, al perfeccionar maravillosamente los medios de expresión y de transmisión del pensamiento por medio de las imágenes y de sonidos de uso corriente hasta llegar al cinematógrafo sonoro, la radiofonía y la televisión, hace menos necesario de lo que lo venía siendo el empleo de los símbolos escritos. En los centros más humildes de educación de adultos hay que utilizar, pues, en grande escala, los medios de divulgación por la imagen y por el sonido, empezando por la lámina impresa, la tarjeta postal, el cartel, la proyección fija, el gramófono, y terminando con los últimos adelantos en medios de difusión por vía visual y auditiva.

La obra del Patronato español de Misiones pedagógicas, ensayo perfectamente logrado y fructífero de educación de adultos, ha demostrado, además de la eficacia de estos medios, la posibilidad de utilizarlos ampliamente con un coste reducidísimo. He aquí, pues, algo muy importante con que contar para la organización de la



enseñanza de los adultos en nuestro país.

Ahora bien, para toda esta labor de enseñanza y de educación adulta no bastan los maestros que regentan las escuelas primarias y, sobre todo, no bastan los medios que se han puesto a disposición hasta ahora. Es preciso desarrollar la obra de las Misiones Pedagógicas, dotar de elementos materiales a las escuelas primarias para que, al mismo tiempo que perfeccionen su labor con los adultos, mejoren la formación de los que todavía no lo son; es preciso movilizar elementos personales y recursos que están ya en función y, sobre todo, desarrollar iniciativas nacidas de entusiasmos que hay que alentar y secundar, lo mismo si han surgido en el terreno particular que si están en el campo oficial, realizando una sabia política cultural estatal, que, lejos de ser ahogadora, sea estimulante y canalizadora de energías humanas.

### EL SELF-GOVERNMENT EN LA ESCUELA (1)

Esta publicación es el resultado de una encuesta comenzada por el *Bureau International d'Education* en 1930. Se distingue de otros estudios del *Bureau* por el hecho de comprender no solamente datos oficiales, sino, y sobre todo, informes proporcionados por prácticos. El resumen de la encuesta propiamente dicha está basado en 518 experiencias procedentes de los siguientes países: Austria, Bélgica, Brasil, Canadá, Costa Rica, Checoslovaquia, España, Estados Unidos, Francia, Hungría, India, Inglaterra, Luxemburgo, Países Bajos, Polonia y Suiza, sin contar los informes generales proporcionados, en 1932, por el ministerio de Instrucción pública de Prusia y el *Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht*, de Berlín. El estudio general, exponiendo lo esencial de esas respuestas y elaborado por M. J. Heller, va seguido de un estudio de algunos problemas psicológi-

(1) Publicaciones del *Bureau International d'Education*, de Ginebra.

cos originados por el *self-government*, redactado por el Prof. Jean Piaget, y de anejos poniendo en evidencia diversos aspectos del método: punto de vista histórico (Dr. Adam Zielcmezyk), punto de vista de la organización (Mlle. Anna Kantova), punto de vista práctico (M. M. Colombain, del *Bureau* Internacional del Trabajo). Siguiendo el principio adoptado por el *Bureau International d'Education*, esta publicación presenta los hechos lo más objetivamente posible y no preconiza ningún método. Se limita a dar a conocer el estado actual del problema del *self-government* y a determinar cómo se ha adaptado hasta aquí a los diferentes sistemas de educación. El lector, a quien servirá de instrumento de trabajo, sacará de ella las conclusiones que le parezcan más indicadas.

### I

#### DESCRIPCIÓN DE LAS EXPERIENCIAS

##### *Edad.*

Nuestra encuesta revela que se han hecho experiencias con niños de todas las edades, desde los cuatro años hasta el final de la adolescencia, y aun—en una escuela de la India—con adultos de veinte a treinta y cinco años. La primer pregunta planteada por nuestra encuesta trata de descubrir la edad en que el *self-government* es más conveniente. No les ha sido fácil contestarla a nuestros colaboradores, pues sus experiencias se limitan, en general, a grupos de niños de una edad determinada, faltándoles el contacto con niños de otras edades. Sin embargo, algunas precisiones destacan en el conjunto de respuestas. Es, en primer lugar, la idea, con bastante frecuencia expresada, de que no hay período de la infancia al que el *self-government* no pueda adaptarse con seguro éxito.

Según ciertas cifras, o mejor, según el estudio detallado del carácter y del valor individual proporcionado por varias respuestas, podemos determinar en qué medida, a qué edad y bajo qué forma obra más profundamente el *self-government* en



los alumnos. Fundándose en las respuestas recibidas, la edad parece ser, sobre todo, de once a trece y de quince a dieciocho años. No es, pues, a la edad del primer grado de la escuela primaria, "edad de tanteo social", ni tampoco a "la edad crítica del comienzo de la pubertad"; es en medio de los estudios, desde los últimos años de la escuela primaria a los primeros de la enseñanza secundaria cuando se encuentra más entusiasmo por la autonomía de los escolares. Esta es la época en que este método ofrece el máximo de posibilidades que permitan dibujarse la actitud personal de cada alumno.

Además de la cuestión de la edad más adecuada a la práctica del *self-government*, varias respuestas han abordado el problema del momento de la introducción de este método. Algunos pedagogos, que lo han experimentado durante bastante tiempo en clases inferiores y en clases de adolescentes, expresan la opinión de que el *self-government* debe ser introducido lo más pronto posible, ya en la sección infantil. Otros pedagogos encuentran, por el contrario, que es preciso esperar a que los niños estén habituados a la escuela, y no aconsejan la introducción de este método sino durante el segundo año escolar. Una experiencia muy interesante se ha hecho en Waterloo, Bélgica (informe de M. Wellens), sobre anormales de ocho a dieciocho años, cuya edad mental era de siete a ocho, y donde el *self-government* dió ciertos resultados buenos. No hay que decir que no se trata aquí de un *self-government* completo.

"Hasta la edad de diez años, aproximadamente, los niños no son aptos para gobernarse; parecen no poseer todavía el sentido de la vida social; el régimen familiar les es más conveniente. En las clases inferiores, el maestro es un dios que gobierna llevando poco a poco a los niños a comprender lo que es la vida de una colectividad."

La mayor parte de las respuestas coinciden en encontrar que el período escolar más favorable para poner en práctica el *self-government* es el del grado escolar superior, donde los niños tienen alrededor de

doce años. El segundo período también propicio al *self-government*, bien que ya en menor grado, es el de quince a dieciocho años (correspondiendo al grado superior de los estudios secundarios). El intervalo entre esos dos períodos favorables se explica: corresponde al período difícil y crítico de la pubertad. Una vez pasado este período, puede ser considerada la responsabilidad más consciente de los alumnos.

Citaremos aquí dos notas que nos parecen determinar, desde el punto de vista social, la mejor edad para el *self-government*. Según M. Tessar, de Wiener-Neustadt, es entre los diez y dieciocho años; de diez a doce o trece años, para el desarrollo del *self-government* en la clase, y de diecisiete a diecinueve años, para el desarrollo del *self-government* en toda la escuela.

Por otra parte, según las experiencias realizadas en las escuelas primarias superiores de Checoslovaquia (con niños de once a quince años), se puede concluir que la organización del *self-government* que engloba toda la escuela desde un principio es un sistema más favorable que el que se limita a una clase.

### Sexo.

La mayor parte de los que han colaborado en nuestra encuesta no responden directamente a la pregunta: "¿A qué sexo conviene más el *self-government*?", y esto porque no han empleado el *self-government* más que con uno de los sexos. Algunos maestros que han dirigido clases mixtas no ven grandes diferencias en la aplicación del *self-government* a los niños y a las niñas.

"Las niñas se adaptan con tanta facilidad como los muchachos."

Citaremos aquí algunas notas que valen la pena:

"Hacia la edad de diez años, las niñas son más juiciosas, se interesan más vivamente en las cuestiones morales; son menos turbulentas y más amables entre sí; como jefes, son más justas." (Mme. Némès, Budapest.)

"La proporción de trabajadores activos



participando en el *self-government* es mayor entre los muchachos, pero, en total, la actividad de las niñas sobrepasa a la de los niños."

Esto corresponde a los diferentes estudios psicológicos hechos con niños de los dos sexos.

En general, están reconocidas a los dos sexos, para el *self-government*, cualidades que les son propias: los muchachos son mejores organizadores; las niñas son más obedientes y cumplen mejor sus funciones. Los muchachos son más independientes y las niñas dan pruebas de mejor voluntad.

Se puede preguntar, en fin, si hay alguna ventaja particular en emplear el *self-government* en clases mixtas. Algunas respuestas, por otra parte aisladas, encuentran que con el *self-government* los muchachos se hacen muy parciales; que surgen querellas, porque las niñas desean alguna vez dirigir y dominar a los muchachos. Los adversarios del *self-government* coeducativo y los de la coeducación en general alegan las mismas razones.

Pero un gran número de casos citados están por la conveniencia del *self-government* en las clases mixtas. Gracias a este método, afirma el resumen polaco, "las niñas gozan de los mismos derechos que los muchachos", lo que no es todavía costumbre entre los adultos; "los muchachos se hacen más corteses, más caballerosos y mejores camaradas; se desarrolla una noble emulación".

Según el resumen alemán, "la actividad de los muchachos, cuyos intereses son, en general, más intelectuales, se completa armoniosamente con la de las niñas, más imaginativas y más impresionables".

En suma, desde el punto de vista de la educación moral y social, el *self-government* proporciona a las clases mixtas serias ventajas, de que volveremos a hablar.

#### *Medio social.*

Respecto a las reacciones producidas por el *self-government* sobre los niños de medios sociales distintos, las respuestas son

divergentes. Se ha comprobado que "la reacción depende sobre todo del carácter de los niños", "de su tipo psíquico y de sus rasgos individuales, que son más importantes que el influjo social".

Una respuesta de California afirma que "en las escuelas americanas, la importancia concedida a la posición social no es muy grande".

"Los niños vienen de medios diferentes, pero ellos obran según su carácter y no según su posición social".

Tan afortunada como ésta, una escuela de Hubli (India) puede decir: "las distinciones sociales son inexistentes en la escuela".

Otras respuestas coinciden en encontrar que el medio condiciona más o menos las reacciones de los alumnos.

Pero es imposible generalizar. Si una respuesta confiesa que "los niños de buena familia asumen de mejor gana sus responsabilidades", otras observan que "los niños de la burguesía no se someten a los reglamentos y desean siempre ocupar los puestos más honorables". El resumen polaco reconoce, sin embargo, que "el *self-government* atenúa las diferencias sociales". Un informe muy interesante de miss I. Thomas (Ohio) confirma esta opinión.

"Los niños de las clases elevadas se hacen democráticos, gracias al *self-government*, mientras que los niños de las clases sociales más modestas pierden su timidez".

Según la mayoría de las respuestas, y de acuerdo con el resumen alemán, podemos decir, de un modo general, que los niños de las clases privilegiadas de la sociedad dan pruebas de más soltura en el comercio de los hombres que los hijos de padres de poca fortuna; por otra parte, estos últimos parecen adquirir más pronto una cierta independencia de acción y de pensamiento, porque, desde su infancia, tienen que valerse más que los otros por sí mismos.

Comprobamos, no obstante, con M. Tessar (Wiener-Neustadt), que el *self-government* logra su mayor eficacia en las clases de alumnos que proceden de medios sociales que no difieren demasiado.



*Inteligencia de los niños.*

La pregunta: "El grado de inteligencia de los niños, ¿ejerce alguna influencia?" conduce a respuestas más homogéneas: un gran número de nuestros colaboradores reconocen que ciertos alumnos, gracias al *self-government*, han tenido un buen influjo:

"Los niños inteligentes asumen mejor sus responsabilidades, son más aptos para llegar a ser jefes."

"Los niños inteligentes comprenden mejor sus deberes y son más fáciles de disciplinar. No persisten en sus errores." (Escuela de muchachos de dieciséis a veintiún años, en la India.)

"Los niños más inteligentes participan más activamente en el *self-government* y llegan a ser los funcionarios de la clase." (M. Burkhardt.)

No faltan, sin embargo, las opiniones distintas. Según experiencias realizadas en Alemania con alumnos más jóvenes, parece, por ejemplo, que el grado de inteligencia de los jefes no desempeña un papel decisivo; lo que impresiona a los niños es la fuerza física; por el contrario, lo que importa más a los alumnos de más edad es que el "jefe" sea un joven franco y honrado. La inteligencia viene en segundo lugar.

Pero no olvidemos que el *self-government* no es solamente patrimonio de los *leaders*. Ampliamente comprendido, no se dirige tan sólo a los niños más inteligentes. Por esto, muchas respuestas expresan el deseo de que sea destruída la idea de que el *self-government* no puede ser útil más que a los niños muy inteligentes. Algunas respuestas llegan hasta negar el influjo de la inteligencia: algunas veces, los niños inteligentes no se someten; los niños inteligentes, en particular, son con frecuencia negligentes y constituyen un elemento perjudicial para el *self-government*. El resumen polaco muestra que, en las niñas, el temperamento, el carácter, la fuerte individualidad, la voluntad tenaz y la sociabilidad son los verdaderos factores eficaces del

*self-government*, no teniendo una gran influencia los conocimientos adquiridos.

Otras experiencias demuestran que, aun alumnos mal dotados, pueden adaptarse al nuevo método (experiencia de un gran internado de la India, cuyos alumnos tienen de ocho a veintitrés años).

"Algunos niños muy poco dotados obran de manera satisfactoria."

"Los niños medianos toman parte más activa que los niños muy bien dotados o, al contrario, muy poco dotados, que son de buena gana pasivos"; esta observación, característica, permanece, sin embargo, aislada.

Podemos hacernos a la idea de que "cuanto más débil es la inteligencia, más necesidad tiene el niño de socorro y ayuda", y que "la experiencia, el entrenamiento y la práctica tienen un gran influjo sobre él".

*Extensión del "self-government".*

Las preguntas que seguían en nuestro cuestionario estaban destinadas a medir la extensión dada al *self-government* en la pedagogía. Según las respuestas a nuestro cuestionario, el *self-government* se presenta bajo una gran variedad de formas: puede estar organizado en toda la escuela (frecuentemente en los internados), y formar entonces un todo homogéneo; puede no estar organizado más que en algunas clases (en general, las clases superiores), o en una clase solamente; puede afectar a toda la vida escolar, a toda la enseñanza, a todas las actividades de la escuela o ser empleado con preferencia en ciertos cursos: lecciones de redacción libre (por ejemplo, en las aplicaciones de la "Imprenta a la escuela", en Francia), de enseñanza cívica, de historia, en las investigaciones de documentación para las lecciones de Historia natural, de Geografía, etc., etc... Puede, por el contrario, ser empleado fuera de la enseñanza, durante los recreos y los juegos, en los diferentes círculos y clubs, o en la vida escolar fuera de las lecciones: en la biblioteca, en las manifestaciones del teatro escolar, o también durante las lecciones, pa-



ra la disciplina solamente; en fin, fuera de la escuela, bajo el control de algunos alumnos.

En suma, vemos que las formas del *self-government* son múltiples y se adaptan a toda clase de circunstancias. Nuestra encuesta demuestra, sin embargo, que su introducción en la escuela entera, considerada como una unidad, ofrece a este método más posibilidades que cuando se emplea aisladamente por clases.

#### *Diferentes sistemas de aplicación del "self-government".*

Llegamos a la cuestión del sistema de aplicación. El cuestionario, basado en el libro de M. Ferrière *L'Autonomie des Eco-liers*, publicado en 1921, ha previsto los dos extremos, es decir, "la democracia integral" y la "monarquía constitucional".

Las respuestas al cuestionario nos describen de manera detallada varias formas representando una gradación entre los dos extremos.

El *self-government* aparece primero con los rasgos de un "absolutismo ilustrado", donde el director o el profesor distribuye a los alumnos algunas pequeñas funciones relativas al orden o a la disciplina, conduciéndoles a una administración independiente.

El *self-government* toma luego aspectos más complejos, implicando deberes y derechos más extensos; así es como lo encontramos en las grandes escuelas americanas, donde la participación de los alumnos en la escuela, practicada con éxito desde hace muchos años, se estudia por asociaciones pedagógicas especiales. Esas organizaciones han publicado ya sus estatutos y reglamentos, por medio de los cuales enseñan a los padres, a los nuevos alumnos y a las demás escuelas, quienes frecuentemente los imitan.

La "cooperativa escolar" es otra forma de *self-government*: esta organización está muy extendida, por ejemplo, en Francia, donde da buenos resultados, aun desde el punto de vista económico. Acomete empresas bastante considerables, tales como la

compra de un aparato de cine, la organización de viajes, de fiestas, de una imprenta escolar, etc...

Algunos aspectos del *self-government* se parecen a una democracia. Sin embargo, como indica una de las respuestas, "la autonomía no puede ser completa cuando se trata de individuos sin experiencia", las experiencias pasan por todas las formas de autonomía, desde la "democracia limitada" hasta la autonomía integral, donde el maestro (o el director de la escuela también) desempeña simplemente el papel de un ciudadano de la república, con igual título que los alumnos, y no conserva más que el derecho de veto para los casos difíciles (pero "no ha tenido, por decirlo así, nunca nada que corregir").

Otro aspecto del *self-government* está representado por la última fase de la organización de *l'Ecole de l'Odenwal*, donde "el maestro no es más que un amigo y un consejero para los niños, quienes son los que toman por sí mismos las decisiones". Esta última experiencia representa una forma integral del *self-government*.

Para ser justo, es preciso añadir lo que por lo demás es fácil de comprender, que la "democracia integral" es más fácil de implantar en las clases y escuelas particulares que en las grandes escuelas públicas, donde, con cientos y aun miles de alumnos, es preferible atenerse a un sistema más próximo a la "monarquía constitucional". El *self-government*, en su forma monárquica, puede ser empleado entonces en las clases inferiores; pero en las clases superiores, donde los niños tienen ya un poco de experiencia, puede hacerse más democrático.

Ya tendremos, más adelante, ocasión de volver sobre el estudio de estos diferentes tipos de *self-government*. Por el momento, nos contentamos con añadir dos observaciones: 1.<sup>a</sup>, la organización gubernamental de una clase o de una escuela refleja frecuentemente la organización gubernamental del Estado; 2.<sup>a</sup>, el desarrollo del *self-government* escolar sigue, en general, la misma dirección que el desarrollo del Estado.



### Funciones.

El grado más elemental de la participación de los alumnos en la actividad administrativa de la clase o de la escuela (sobre todo durante los recreos) consiste en pequeñas funciones realizadas por los alumnos, relativamente a la disciplina en los pasillos, a la conservación de la limpieza, a menudos servicios prestados en clase, etcétera. El maestro designa los alumnos que han de estar encargados de estas funciones, según un orden establecido, a fin de que cada alumno tenga su turno; este orden está consignado en los reglamentos. El reparto de las funciones se hace algunas veces simplemente por orden alfabético, y por una duración de una semana.

El sistema se funda con frecuencia en el voluntariado: si no se encuentran voluntarios para desempeñar los pequeños deberes, se reparten éstos por el maestro o por los alumnos. Esta participación parcial de los alumnos en el orden exterior de su clase no tiene todavía mucha relación con el verdadero *self-government*. No se limita aquélla necesariamente a pequeños deberes; son, por una parte, las escuelas que tienen gran número de clases y de alumnos; por otra parte, las escuelas donde se emplean los métodos activos modernos las que dan ocasión a los alumnos para que realicen ciertas funciones especiales. Los alumnos que las desempeñan son con frecuencia nombrados por el director; también pueden ser designados por elección; existen, en fin, combinaciones de estos dos modos de nombramiento.

La elección representa el grado superior de la independencia; cuando unos reglamentos precisos prevén deberes determinados y la elección de diferentes grupos especiales, no le queda al maestro o al director más que ratificar las elecciones.

He aquí, en resumen, según el informe alemán, cuál era el sistema en vigor, no hace mucho, en las escuelas secundarias de Prusia:

Cada clase escoge un delegado (*Sprecher*); los delegados de las cuatro clases superiores

de una escuela completa o de las tres clases superiores de una escuela que no prepara más que para el grado medio forman el comité de los alumnos que representa a toda la escuela. El vínculo entre el comité de alumnos y el personal docente está asegurado por el consejero (*Berater*) escogido por el comité entre los profesores. La comunidad de clase se reúne regularmente en asambleas generales, con o sin maestros, y discute asuntos de la clase y cuestiones propuestas por los alumnos; su convocatoria puede hacerse a instancia de las clases que están representadas en el comité. Pero las asambleas regulares generales tienen lugar una vez al mes. Las asambleas deben dar a los alumnos la impresión de que éstos pertenecen a una gran comunidad e incitarles a colaborar en su evolución y su desarrollo; en ellas se practica la libre discusión de cuestiones relativas a la escuela y la vida; ellas tienen el derecho de presentar; por intermedio del comité de alumnos, proposiciones a la Conferencia de los maestros.

Forman parte de los comités de alumnos, además de los delegados, a partir de la segunda inferior, los presidentes de las asociaciones de alumnos, los redactores de los periódicos escolares y también, en algunos liceos de muchachos que contengan también muchachas, las representantes de éstas.

### Jefes.

Llegamos ahora a una cuestión sumamente importante, la de los jefes. En algunos casos, en el estado elemental del *self-government*, los voluntarios se reparten libremente las funciones entre sí, quedando el maestro como único jefe de la clase.

Pero cuando se habla de jefes, de *leaders*, se trata de alumnos colocados a la cabeza de la clase por elección; la gran mayoría de las respuestas a la encuesta mencionan esta institución.

En Prusia, el sistema de delegados (*Vertrauensmänner*, por haber poco a poco desaparecido completamente la expresión *Sprecher*), elegidos cada seis meses o anualmente, ha realizado sus pruebas; era muy



raro que los alumnos mayores prefiriesen dirigirse directamente a su profesor y todavía más raro que los delegados engañasen a sus compañeros; copiaremos las notas siguientes:

"La institución de delegados fortifica la confianza entre maestros y alumnos, a condición de que los maestros de clase den prueba de inteligencia y de tacto en el momento de las elecciones y con relación a la actividad de los delegados; estimula el interés de los alumnos hacia la vida escolar y fortifica su sentido del deber y de responsabilidad. Los delegados recogen las proposiciones de sus compañeros, las discuten con ellos y las transmiten al maestro de clase; ayudan a este último en los trabajos de organización, de investigación, en las excursiones, y contribuyen así a crear una buena atmósfera y un buen espíritu en su clase." (Un *Gymnasium*, Prusia Oriental, 1922-1924.)

"El delegado de una clase, que debe, naturalmente, tener también la confianza del maestro de clase y de los demás profesores, puede, si está bien escogido, aumentar el espíritu de comunidad de su clase con su conducta y mantener relaciones de confianza entre maestros y alumnos." (Un *Reformgymnasium*, Baja Silesia, 1930-1931.)

Las escuelas inglesas emplean el *perfect system*; en los grandes establecimientos de enseñanza secundaria (*Public Schools*), es bastante semejante al sistema alemán acabado de describir. Todos los alumnos de la clase superior gozan de una autoridad muy grande. Reemplazan a los maestros para toda la disciplina y no deben explicaciones más que al director.

¿Todo niño puede llegar a ser "jefe"? En general, sí. En el primer estadio de la participación de los alumnos en el servicio de orden interior, esto se produce automáticamente, por turno, pero no se trata aquí de verdaderos "jefes". En el estadio siguiente no hay impedimento mayor para la elección de un jefe: una condición se exige en una de las respuestas, la misma que se ha incluido para el derecho de elección: la buena conducta. Cuando se hace la elec-

ción con alumnos de edades diferentes, se indica frecuentemente la edad mínima del jefe, a fin de que la candidatura no sea accesible sino a los alumnos mayores. En fin, cuando se trata de niños de igual edad, se exigen a veces otras condiciones, por ejemplo, pertenecer a la clase (o a la escuela) un tiempo mínimo de un año, cinco meses, etcétera. La elegibilidad para esas funciones es, pues, patrimonio de todos los alumnos, excepto los anormales, lo que es bien comprensible, aunque entre ellos sea también posible encontrar niños que llenen bien sus funciones. (Véanse las experiencias de Waterloo.)

Algunas notas aisladas afirman que es a veces útil confiar una función importante a un niño insubordinado, para darle ocasión de corregirse. Otras, procedentes de pedagogos experimentados, recomiendan, por el contrario, una gran prudencia y aconsejan preparar indirectamente la atmósfera adecuada para facilitar la elección de los niños capaces. Sin embargo, no faltan los partidarios de la elección libre, "porque los niños aprenden así por sí mismos a reconocer las dificultades y, según sus experiencias, corrigen sus elecciones futuras". Si la elección es mala, la colectividad entera la padece y la experiencia es eficaz para el porvenir.

Para corregir las elecciones desdichadas, muchas respuestas insisten en la importancia que tiene el cambiar frecuentemente los titulares de las funciones. Por otra parte, esto corresponde a la psicología de los niños, y tiene también la ventaja de permitirles conocer prácticamente las diferentes funciones.

#### *Elección de los jefes.*

Otra cuestión puede plantearse: "Los niños, ¿saben escoger con discernimiento sus jefes y los titulares de ciertas funciones?" Apenas hemos recibido respuestas negativas a esta pregunta. Al contrario, he aquí lo que se nos ha escrito:

"Los niños desean apreciar y elegir sus propios jefes."



"Los niños son, en general, aptos para encontrar *leaders* capaces."

"Encontramos el juicio de los niños muy sano en las elecciones."

Solamente una respuesta indica, después de un ensayo desgraciado de elección, el retorno a la antigua práctica de nombramiento por el maestro.

Varias respuestas abordan la cuestión de las aptitudes necesarias a una función determinada. Esta se toma en consideración, por ejemplo, para los anormales en Waterloo, donde la educación de los jefes —aunque en límites estrechos— tiene una importancia especial. Por otra parte, también se indica que algunos niños son más capaces para ciertas funciones que para otras; no se puede, pues, emprender "la educación de los jefes, que es muy delicada, más que después de una prudente elección". Algunos educadores, sin embargo, se oponen a ello, alegando que los "jefes se instituyen por sí mismos en el ejercicio de sus funciones". Una respuesta estima que es preciso "educar a todos los niños para que lleguen a ser jefes; es decir, enseñarles a mandar también como a obedecer". La práctica desempeña un gran papel, siendo muy eficaz el ejemplo de compañeros de más edad. Las grandes escuelas poseen una jerarquía de las funciones; la sola presencia en los comités constituye ya una educación preciosa de los alumnos más jóvenes, que encuentran un ejemplo en los alumnos más experimentados, lo que contribuye a una formación natural de los jefes. He aquí, como ejemplo característico, cuáles son las cualidades de los jefes, entre los anormales:

"El niño que, poseyendo más inteligencia, une a su mayor fuerza física una personalidad más fuerte, es quien siempre ejerce una evidente influencia sobre sus discípulos."

En resumen, el *self-government* es, sobre todo, susceptible, generalmente, de revelar la existencia de "jefes naturales", de *leaders* natos. Estos se distinguen muy pronto, pues siempre hay niños que tienen más iniciativa y más ideas que los demás.

Esas cualidades se manifiestan, sobre todo, en el trabajo libre y en el trabajo por grupos. La superioridad de los "jefes naturales" sobre los "cabecillas" o *ring leaders* está reconocida. Pero se admite que estos últimos pueden transformarse y tomar el carácter de "jefes naturales".

Según una respuesta, el *self-government* pone muy en relieve dos tipos diferentes de guías: "el tipo de espíritu vivo, dotado de gran energía y de un instinto social muy desarrollado, y el tipo arrogante, intolerante y que tiene una ambición exagerada".

"En una clase, explica uno de nuestros colaboradores polacos, hay dos tipos de jefe: uno es el iniciador de bandos, en la escuela y fuera de ella, que es muy emprendedor, atrevido, sobre todo cuando se trata de hacer barbaridades; el otro es uno de los alumnos mejor dotados, muy desarrollado desde el punto de vista moral; éste es el jefe oficial, mientras que el primero es el jefe verdadero."

En fin, citemos todavía una respuesta, polaca también: "El *self-government* revela los jefes, pero no los crea; al contrario, elevando el nivel de todo el grupo, les asimila a él, y por eso los jefes cambian tan frecuentemente."

Según algunas respuestas, en efecto, la duración de la función desempeña un papel importante, y los cambios poco o demasiado frecuentes no pueden ser favorables al desarrollo del *self-government*.

#### *Sanciones.—Los castigos.*

Llegamos ahora a las *sanciones*; es decir, a este instrumento de disciplina que desempeña un papel tan importante en los diferentes sistemas educativos, como en la vida, y sobre el cual reposa con frecuencia todo el equilibrio de la educación. El método del *self-government*, ¿utiliza mucho las sanciones? ¿Cuáles? Los informes que hemos recibido nos dicen que, en la mayor parte de los casos, las sanciones empleadas son casi las mismas que las de las escuelas de todos los países. Así, en-



contramos, sobre todo en algunas grandes escuelas anglo-sajonas, una serie completa de sanciones, desde los castigos ligeros (un ejercicio suplementario y una reprimenda) hasta la expulsión del alumno insubordinado. En las escuelas de internado, algunos castigos, en la India, por ejemplo, son trabajos de precisión muy fatigosos (siendo los alumnos adolescentes o aun adultos).

En otro ejemplo, procedente igualmente de la India, los castigos corporales sirven de sanciones.

Las reprimendas y las multas se emplean algunas veces, sobre todo cuando las recompensas o premios son cantidades de dinero.

Sin embargo, en la enumeración de los castigos encontramos una explicación más clara de la manera de servirse, en el *self-government*, de las sanciones más convenientes. Se ha observado que el *self-government* tiene a su disposición sanciones que le son propias: desde el momento que confiere a sus miembros derechos diferentes, puede ofrecer, como recompensas, funciones de honor a los que las merecen, y, como castigos, limitaciones de los derechos reconocidos, yendo desde la simple privación de un placer colectivo a la pérdida del derecho de voto, que es la sanción más grave.

#### *Las recompensas.*

El *self-government* incita a los buenos ejemplos con recompensas concedidas por estipulación constitucional. En algunas escuelas se recompensa a los alumnos con la inscripción en el cuadro de honor o en el "libro de oro". En otras reina el sistema de premios, que son, con frecuencia, libros o, más raramente—en la India, por ejemplo—, cantidades de dinero. En otras partes también en el puesto lo que sirve de recompensa (*class, grades*), o insignias (*colours*). Las alabanzas públicas constituyen la recompensa más corriente.

En resumen: podemos decir, según las respuestas recibidas, que la aplicación de

sanciones negativas no es más que un medio educativo excepcional, y que exige una tendencia que aplicar con preferencia sanciones positivas, y, por consiguiente, estimulantes. En fin, observamos que se hace mención de esfuerzos tendiendo a suprimir toda sanción, como lo muestran las respuestas siguientes:

"Las sanciones no son necesarias; el bien de la comunidad, perfectamente comprendido si la práctica del *self-government* comienza temprano, constituye el factor dominante de la educación."

"La alegría de obtener buenos resultados debe ser la única recompensa; los castigos serán reemplazados por la corrección de los efectos y por el estímulo de la buena voluntad."

"Ni recompensas ni castigos. Espíritu de cooperación: he ahí todo."

#### *¿Quién escoge y aplica las sanciones?*

Se trata, sobre todo, de la cuestión de los castigos, que, como medio correctivo, tienen una importancia especial en la educación. En la variada serie de ejemplos que se nos han proporcionado, encontramos una gama completa, que va desde el sistema en que el maestro es el juez absoluto de sus alumnos, que obedecen a, reglas inmutables, hasta las formas más liberales del *self-government*, donde los alumnos solos resuelven sus casos disciplinarios.

Según el primero de esos sistemas, el maestro no confía a los alumnos el cuidado de juzgar a los culpables, "porque él sólo es el responsable de la equidad de los juicios". Así, es no solamente en clases aisladas, sino también en muchas grandes escuelas secundarias, sobre todo en los Estados Unidos, donde la participación de los alumnos en la administración de la escuela, bajo forma de *self-government*, es bastante amplia, salvo, precisamente, en lo que concierne al juicio de los culpables. Este aspecto del *self-government* está, al parecer, generalmente extendido en los países donde este método ha sido preconiza-



do por las autoridades escolares (Alemania, Polonia, etc.); la cuestión de los tribunales de alumnos está entonces habitualmente considerada como "un problema, una empresa difícil y llena de riesgos", o también como una "institución superflua, inútil para el *self-government*", y que debe ser evitada.

"La cuestión de la jurisdicción de los alumnos está muy discutida. Uno de sus defensores confiesa que, puesta en práctica, conduce, en general, a otros resultados que los que se esperaban" (*Monatsschrift für höhere Schulen*, 1931, pág. 279).

"Por lo demás, esta institución es bastante rara; en los informes escolares de 1930-1931, no encontramos entre todas las escuelas de muchachos y muchachas más que tres establecimientos que posean su propio tribunal de clase, y ocho en que los comités de alumnos administran justicia, teniendo uno solo un comité de arbitraje (Informe del Dr. Schacht, Prusia).

Sin embargo, se citan ejemplos en que los niños "son llamados a pronunciarse sobre la gravedad de una falta, dejando la elección del castigo y su aplicación al maestro".

En otras partes también los maestros dejan a los alumnos el cuidado de juzgar los casos más fáciles; entonces se especifica algunas veces que es el maestro, quien juzga y castiga el trabajo no realizado, mientras que los casos de mala conducta son confiados a los alumnos. Lo más frecuente es que la cuestión de las sanciones se resuelva por una participación simultánea de maestros y alumnos. Pero en esto también distinguimos diferentes maneras de obrar:

1.º Un comité ejecutivo, formado por los representantes de los alumnos y por los maestros, escoge y aplica las sanciones.

2.º Los alumnos, eventualmente representados por su comité, juzgan bajo la vigilancia del maestro (o director), quien ejerce el derecho de veto.

3.º Los alumnos proponen los castigos y el maestro, el director o la asamblea de maestros dictan el juicio.

4.º Los alumnos deciden y el maestro no hace más que vigilar.

5.º En fin, un juez solamente, elegido entre los alumnos y para toda la escuela, funciona bajo la vigilancia de los maestros. Este caso existe en la India.

En otras partes existe una institución especial, ya mencionada: los "consejeros"; éstos son miembros del cuerpo docente, especialmente escogidos para colaborar con la organización de los alumnos, en los casos disciplinarios también. En los Estados Unidos se consulta, sobre todo, al *expert clinical-psychologist*.

#### *Alcance educativo de las sanciones.*

Existen escuelas donde "todo está regulado", "todo está determinado por los maestros", según sus experiencias de *self-government* o las de sus colegas. En otras escuelas, "las leyes relativas a las sanciones son formuladas por los alumnos, con la ayuda de los maestros". En otras "no existen leyes fijas y rígidas", porque se nota una especial ventaja en verse obligado a buscar siempre la mejor manera de obrar en cada caso determinado.

A este último método corresponde una tendencia, señalada en algunas respuestas, que trata de alejar de los juicios relativos a delitos escolares toda rigidez jurídica y hacer que se aproveche de ello la educación. He aquí tres declaraciones:

"Nosotros no juzgamos *nunca* los delitos individualmente." (*The Hillside School*, Glasgow.)

"No hace falta nunca juzgar individuos; es preciso analizar los actos, a fin de comprobar si son compatibles o no con el bien de la comunidad." (Informe checoslovaco.)

En otras partes, "cuando se ha producido un caso de indisciplina, se ha dejado al autor único juez de su acto; éste ha reconocido su falta y ha tratado de corregirse con el apoyo de la comunidad". (C. Padilla, Río de Janeiro.)

(Concluirá.)



## ENCICLOPEDIA

## ANDREW CARNEGIE Y SU PRIMER CENTENARIO (I)

por D. Rafael Altamira, C. A.

Juez del Tribunal Internacional de La Haya.

Que yo sepa (y aparte, naturalmente, Nueva York y Washington), en dos países de Europa se ha celebrado, el día 25 del pasado mes de noviembre, el centenario del nacimiento de Andrew Carnegie. Esos dos países han sido Escocia y Holanda: Escocia, porque Carnegie nació, como todo el mundo sabe, en la aldea escocesa de Dumferline, y también por los grandes beneficios recibidos de aquel ejemplar millonario; Holanda, por esta última razón y, singularmente, por la parte considerable que corresponde a Carnegie en la construcción, entretenimiento y desarrollo científico del Palacio de la Paz y de su biblioteca. En esta segunda conmemoración he tenido el honor de participar.

La de Escocia ha sido organizada por las diversas fundaciones creadas en Inglaterra a base de donativos de Carnegie. La historia y el alcance de ellas están expresados en un folleto especialmente compuesto para esta ocasión. En él se hace constar, entre otros datos interesantes, que Carnegie puso a disposición de las Universidades de Escocia un capital equivalente a dos millones de libras esterlinas (10.000.000 de dólares), capital que, en 30 de setiembre de 1934, ascendía ya a libras esterlinas 3.717.683. Carnegie no se olvidó nunca de su villa natal, a la que colmó de beneficios.

En Holanda aportó a la creación del Palacio de la Paz y de su biblioteca 1.500.000 dólares, entregados el 7 de octubre de 1903 en un cheque que se hizo famoso en el mundo entero. El total de los donativos de Carnegie en los diversos países excedió de 800.000.000 de florines (aproximadamente,

al cambio actual, unos 4.000.000.000 de pesetas).

La conmemoración holandesa ha consistido en una exposición histórica organizada por la Biblioteca del Palacio de la Paz, que es, hoy día, la más importante del mundo en materia de Derecho internacional y sus aledaños científicos. Claro es que decir la Biblioteca del Palacio de la Paz es lo mismo que decir el Dr. J. der Meulen, su director y animador principal; aunque en este caso le hayan prestado ayuda, con el envío de libros y documentos, cuadros y otros objetos importantes con referencia a Carnegie, el Archivo Real, el Ministerio de Negocios Extranjeros, la Biblioteca de la Segunda Cámara de los Estados Generales, los dos tribunales internacionales aquí establecidos (el de Arbitraje y el de Justicia), varias otras entidades y algún particular.

La exposición ocupa cuatro grandes salas del nuevo edificio construido para ampliación de la Biblioteca y para la Academia de Derecho Internacional. En ellas se encuentran, bien clasificados, todos los objetos que ha sido posible reunir y que afectan a la persona de Carnegie, a los actos internacionales en que éste intervino aquí y a la fundación e historia de los organismos que más o menos deben a Carnegie su existencia o parte considerable de su vida actual.

Así, la Sala I está destinada a las dos Conferencias Internacionales de la Paz (1899 y 1907) y al Tribunal de Arbitraje. Entre los objetos que contiene, citaré, por su particular curiosidad histórica, el libro de Juan Bloch, que se cree haber inspirado al zar Nicolás II la idea de su manifiesto de 1898; numerosas fotografías de las personas que asistieron a las dos Conferencias, las caricaturas de entonces, algunas saladísimas; y los originales de la documentación referente al arbitraje (1925-1928) entre los Países Bajos y los Estados Unidos de Norteamérica, en punto a la isla de Miangas.

La Sala II, bautizada "Sala Carnegie", contiene un retrato de Carnegie pintado por el artista holandés B. J. Blommers; la

(1) Del periódico *La Nación*, de Buenos Aires, número correspondiente al día 11 de enero de 1936.



documentación relativa a la génesis del Palacio de la Paz, una reproducción fotográfica del famoso cheque ya citado, y el original del acta de donación; fotografías y publicaciones de todas las fundaciones creadas por Carnegie en el mundo entero; los libros de este gran Mecenas y propagandista de la paz, entre ellos su discurso rectoral sobre el arbitraje, pronunciado en 1905 y traducido en nueve idiomas diferentes, y su autobiografía de 1920; una serie de documentos que muestran la trayectoria de la idea del arbitraje desde 1835; fotografías y publicaciones relativas a la Biblioteca del Palacio de la Paz y una colección de libros escolares que contienen páginas acerca de la Sociedad de las Naciones y del palacio citado, juntamente con el informe de la Comisión Neerlandesa, creada para el examen de los manuales destinados a la enseñanza.

La Sala III se ha consagrado exclusivamente a la Academia de Derecho Internacional, que funciona anualmente en el Palacio de la Paz y de la que se han ocupado varias veces mis artículos de *La Nación*.

Finalmente, la Sala IV está ocupada por la documentación y las publicaciones del Tribunal Permanente de Justicia Internacional.

Por el breve análisis que precede, cabe afirmar que la Exposición de La Haya pone de relieve los dos aspectos principales de la personalidad de Carnegie que interesan al mundo entero: el aspecto que toca al pacifismo, y, más concretamente, a la introducción en la vida internacional del sentido jurídico opuesto al uso arbitrario de la violencia, y el aspecto que se refiere a la concepción de la propiedad y el uso de la riqueza privada.

Cronológicamente, el del pacifismo es el primero en la biografía de Carnegie, puesto que se inició en 1886 y adquirió particular relieve en 1889, con motivo de la primera Conferencia Panamericana. Contemporáneamente con ésta, en junio y diciembre de 1889, Carnegie publicó, en la *North American Review*, aquel famoso ensayo sobre "El evangelio de la riqueza", que le hizo más conocido universalmente,

durante algún tiempo, que su propaganda pacifista. "El evangelio de la riqueza" fué ya publicado, en 15 de septiembre de 1890 y en castellano, por el BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA. Dos meses después, la *Nineteenth Century* insertaba un artículo de Gladstone que exponía y comentaba favorablemente el ensayo de Carnegie. A ese artículo siguieron, en la misma revista, otros del cardenal Manning, del gran rabino Dr. H. Adler y del ministro protestante Rev. H. Hughes, y al año siguiente (1901), el cardenal Gibbons publicaba, en la ya citada *North American Review*, otro comentario de la doctrina de Carnegie en punto al uso de la riqueza individual. D. Gumersindo de Azcárate, quien desde un principio había aplaudido y difundido en España aquella doctrina, hizo de ella el tema capital de su discurso de apertura del curso de 1892-93 en el Ateneo de Madrid, discurso que lleva por título "Deberes y responsabilidades de la riqueza", y que ha sido reproducido recientemente en el volumen de *Estudios sociales*, editado por la Comisión Organizadora del Homenaje a Azcárate, acordado en noviembre de 1930. El volumen citado lleva la fecha de 1933.

Por aquellos días de 1890 a 1892 se dijo de la doctrina de Carnegie, tal vez por explicable prurito historicista, tal vez por disminuir su importancia, que no era ninguna novedad, y que, por lo tanto, su invención no podía atribuirse a Carnegie. La afirmación es exacta, pero también es ociosa. Lo nuevo y verdaderamente plausible en Carnegie no fué su concepción del sentido social de la riqueza, que, aparte sus remotos orígenes en los primeros siglos de la Era Cristiana (quizá también antes de ésta), ya había tenido manifestaciones en la ciencia jurídica y en la economía, donde la reacción contra el egoísmo individualista del siglo XIX se había abierto camino bastantes años antes de 1889. Aun reduciéndonos a España, bastaría recordar un artículo de Giner de los Ríos acerca del concepto de la propiedad, que lleva fecha de 1876, y varios trabajos de materia eco-



nómica escritos por Azcárate antes de 1889.

Pero, en cambio, la grande, la estupenda novedad de Carnegie, consiste en que fué él, un millonario que había acumulado su riqueza en el medio social más típicamente capitalista de nuestra época, quien proclamase aquella doctrina y, lo que vale todavía más, quien conformase a ella su conducta. Sin duda, la idea tiene un valor que nadie podrá negar nunca, y menos un profesional de la inteligencia; y en ese sentido, quienes primeramente la lanzan al mundo adquieren por ello un mérito indiscutible. Pero la idea carece de valor práctico mientras no se traduce en hechos, y esa traducción también merece elogios. La realizada por Carnegie no sólo poseyó el mérito que acompaña a todo desprendimiento de riqueza en beneficio social—hecho que, por fortuna, se ha producido más de una vez antes del siglo XIX—, sino también el que corresponde a una serie de desprendimientos expresiva de una línea de conducta constante, y que, además, se ejecuta en vida del donante, es decir, cuando la posesión individual de la riqueza puede tentar y producir beneficios a quien la ha ganado.

Ese es el gran ejemplo que Carnegie representa. Al lado del que toca al pacifismo por la justicia y por la educación, hace de Carnegie una figura que la Humanidad no puede olvidar, y que sería bueno que todos los grandes ricos imitasen.

### VINDICANDO A HOMERO (1)

por D. Luis Segalá y Estalella,

Catedrático de la Universidad de Barcelona.

Si los poetas no son más que intérpretes de los dioses, como dice Sócrates en el *Ion* de Platón, ¿quién osará atribuir a Homero el error zoológico que, con perspicaz

(1) Publicado en la revista *Las Ciencias*, de Madrid, año II, número 4.

mirada, ha descubierto en algunas versiones de la *Odisea* el eminente naturalista Hernández-Pacheco? ¿Habrá sido adulterado el texto por los copistas, o lo habremos trasladado mal los traductores, justificando una vez más lo de *traduttore, traditore*?

En dos de los pasajes de la *Odisea* citados por Hernández-Pacheco puede caber el error. En uno de ellos (XIV, 419), el porquerizo Eumeo manda a sus compañeros que le traigan el mejor de los cerdos, para sacrificarlo en honra de su huésped (que es el propio Ulises transfigurado en mendigo por la diosa Atenea) y en provecho de todos, y ellos introducen en la cabaña un gordísimo ὄν πενταέτηρον, *hyn pentaéteron*; es decir, un cerdo de cinco años. En el otro (X, 390), la encantadora Circe saca de la pocilga a los compañeros de Ulises, a quienes había transformado en animales que tenían la cabeza, la voz, las cerdas y el cuerpo como los marranos, aunque sus mientes seguían incólumes, como antes; y dice Homero que aquéllos, al salir de la pocilga, eran semejantes σιάλοισιν ἐννεόροισιν, *siáloisín enneóroisín*, que los más de los intérpretes traducen a cerdos de nueve años.

No es de creer que dichos pasajes hayan sido adulterados por los copistas, pues los hallamos sin variación en todos los códices.

En cuanto a la fidelidad de la traslación, si aplicáramos a la Filología el criterio democrático del mayor número de votos, la cuestión podría darse por resuelta; pues la mayoría de los traductores de Homero—entre los cuales figuran poetas y literatos tan notables como los franceses madame Dacier, Dugas Montbel, Pessonneaux, Leconte de Lisle, Sommer, Ulises de Séguier y Bérard (1); los italianos Pindemonte y Máspero; el alemán Voss; y los españoles Gonzalo Pérez, Baráibar, Canales, Vallvé, Vivero, Luquero y Riba—han interpretado de la misma manera las pa-

(1) Bérard traduce así el verso 390 del canto X: *Sous leur graisse, on eût dis des porcs de neuf printemps.*



labras referentes a la edad de los cerdos: *de cinco y de nueve años*. Como ejemplos, me limitaré a transcribir la versión francesa de Mme. Dacier:

les bergers amenèrent un porc *de cinq ans*  
qui avaient la figure de pourceaux *de neuf ans*;

la castellana de Gonzalo Pérez:

un puerco *de cinco años* muy crecido  
echólos fuera della con figuras  
de puercos *de nueve años* muy valientes,  
y la catalana de Carlos Riba:

i els altres dugueren un porc molt gras *de*  
[*cinc anys*]  
els feu eixir, pareguts a uns porcs *de nou anys*  
[*engreixats*].

Pero, como ya dijo Aristóteles que entre Platón y la verdad, siendo ambos amigos, es justo dar preferencia a la verdad (2); averigüemos, con el respeto que merecen tan eximios varones, y aun a trueque de tener que cantar nosotros la pali-nodia, si pueden traducirse de otra manera los susodichos vocablos.

En el pasaje del canto XIV, πενταέτηρον, *pentaéteron*, compuesto de πέντε, *pente*, cinco, y έτος, *etos*, año, no puede tener otra significación que la que le dan las traducciones anteriormente citadas y las inglesas de Pope y de Butcher y Lang, a saber: *de cinco años*. En la versión neogriega de Polilás (1875), y en la rumana de Murnu (1924), hallamos la variante πεντάχρονον, *pentáchronon*, y *de cincí vremuri*, o sea, *de cinco tiempos*, que también pueden ser años.

Pero en el pasaje del canto X, έννεώροισιν, *enneóroisin*, no sólo puede significar *nóvem annórum, novennis, qui nóvem annórum est* (como se lee en el *Léxicon* de Apolonio el Sofista, en el de Suidas y en el *The-saurus Graecae Linguae ab Henrico Stéphano constructus*), sino también otras muchas cosas, pues, como dice el *Léxicon Homéricum* publicado por Ebeling, es una voz *ádmodum dúbiae oríginis*.

Seis han sido, fundamentalmente, los procedimientos adoptados por los que han tenido que interpretar dicha palabra:

a) Los más de los traductores creen que έννεώροισιν, *enneórosin*, se compone de έννέα, *ennéa*, *nueve*, + ώρη, *hore*, que puede significar cualquier división del tiempo, y especialmente *hora, estación y año*. Ya en el siglo XII, Eustatio, Arzobispo de Tesalónica, se preguntaba si Homero había querido expresar que los compañeros de Ulises se parecían a cerdos *de nueve años* o a cerdos *de nueve estaciones*, o sea *de dos años y un mes*. La segunda parte de la disyuntiva es inadmisibile, porque Homero no conocía la división del año en *cuatro* estaciones; pero denota que al buen Arzobispo le parecían muchos los nueve años que los traductores asignaban a los cerdos.—Algunos, basándose en un texto de Aristóteles (*Historia de los Animales*, VI, 21), han afirmado que ώρη, *hore*, significa en Homero *tempus semestre*, y que, por tanto, los cerdos έννέωροι, *ennéroi*, eran cerdos *de cuatro años y medio*.—Los ingleses Butcher y Lang han traducido aquella palabra por *of nine season old, viejos de nueve estaciones*, y Polilás y Murnu por έννεάχρονα, *enneáchrona* y *de nona vremuri, de nueve tiempos*; interpretaciones que tienen, para nosotros, la misma vaguedad del original.

b) Dicen otros que έννεώροισιν, *enneóroisin*, se compone de ένη, *ene*, o ένος, *énos* (en Hesíodo έννος, *énnos*), *del periodo precedente* + ώρη, *hore*, *año*; y significa, por tanto, *del año último, nacido recientemente*. De esta acépción se habría pasado a la de έννέα, *ennéa*, + ώρη, *hore*, es decir a la *de nueve años*.

c) Weber opina que en la mencionada palabra hay tres elementos: la preposición έν, *en*, la radical νε, *ne* (de νέφος, *névos*, *nuevo* o *joven*; latín *novus*), y el sufijo -ωρο, *-oro*; y que, juntos, significa *juvenil* o *fuerte*. Como el sufijo -ωρο, *-oro* sólo se junta a temas simples, Düntzer cree que aquel vocablo está contituído por έν, *en* + νέος, *néos* + ώρη, *hore* o bien por έν, *en* + νεώρη, *neóre* (de νε-ωρής, *ne-orés*, *reciente, nuevo, juvenil*). Muy semejantes a tales interpretaciones son las del escolio a X, 19: *qui ad iustam magnitudi-*

(2) Aristóteles: *Etica a Nicómaco*, I, 6.



*nem pervenit*, y la de A. Bailly en su *Dictionnaire Grec-Français: qui a pris tout son développement, qui a toute sa taille, fort, robuste. Od., X, 19.*

Pierron afirma que la palabra susodicha significa *de nueve años*; pero añade que no ha de tomarse al pie de la letra, pues lo que Homero ha querido expresar, valiéndose de una sinécdoque de uso frecuente, es que los cerdos eran muy grandes: *Le mot signifie que ce sont des porcs de la plus forte taille, como Homère dit un boeuf de neuf ans, pour dire un boeuf parvenu à toute sa taille.* La misma opinión debió de tener el poeta inglés Pope cuando tradujo *σιάλοισιν ἐννεωροισιν, sialoisin enneóroisin* por *enormous beasts*

e) El autor de la traducción francesa de la *Odisea* publicada por Flammarion traslada *ἐννεώροισιν, enneóroisin*, por *nourris dans la fange.*

f) Finalmente, algunos intérpretes han optado por no traducir la anfibológica palabra, como si Homero no la hubiese usado en su poema. Así, por ejemplo, dice la versión de Le Brun (1836):

Elle part, sa baguette à la main, et ouvre l'étable où ils sont enfermés. Ils en sortent à sa voix...

que copia el catalán Antonio de Gironella:

Sale con su varilla en una mano,  
abre ella misma el espantoso establo  
y salen a su voz...

Ante tal diversidad de opiniones, cabe preguntar: ¿Cuál será la más acertada, o siquiera la más probable?

Aunque en la cuestión relativa a la edad de los mencionados animales, tienen voto de calidad los naturalistas, y, por tanto, es de mayor peso el parecer de un eminente zoólogo como Hernández-Pacheco que el modestísimo del último de los aprendices de helenista que escribe estas líneas, me permitiré opinar (basándome en lo que dice Aristóteles en su *Historia de los Animales*, VI, 19, acerca de los años que pueden vivir las puercas) que un cerdo de cinco

años no debe ser muy viejo todavía y que, por consiguiente, no es inverosímil que con él obsequiara el porquerizo al huésped y a los pastores de su majada. En cuanto a si los cinco porqueros y Ulises, que ya se habían merendado dos lechoncillos, pudieron cenárselo, hemos de recordar: que Eumeo tomó una parte de *cada miembro* del animal, que echó al fuego en honor de los dioses; dividió el resto en siete porciones, y de éstas ofreció una a las Ninfas y a Hermes, dió a Ulises el ancho lomo, y distribuyó lo demás entre él y los cuatro pastores, y que al día siguiente Ulises, Telémaco y Eumeo volvieron a comer carne asada “que había sobrado de la comida de la víspera”. Si se tiene en cuenta, por una parte, el buen apetito de que suelen disfrutar los pastores, y, por otra, que la carne de cerdo con el pan y el vino correspondiente era el único plato de aquellas comidas (al caer de la tarde del mismo día, Ulises y Telémaco sacrificaron otro cerdo añal (1), que se comieron entre todos antes de acostarse), no me parece imposible que con lo ofrecido a los dioses y lo servido en las dos comidas desapareciera el mejor de los cerdos de Eumeo.

Muy distinto ha de ser nuestro criterio al interpretar el segundo pasaje. Creemos, con Butcher y Lang, Polilás y Marnu, que *ἐννεώροισιν, enneóroisin*, no significa *de nueve años*, sino de *nueve estaciones o tiempos*, y como Homero y Hesíodo sólo conocían tres de las cuatro estaciones en que actualmente dividimos el año—la primavera, el verano y el invierno (2)—, los compañeros de Ulises, transformados por Circe, se parecerían a cerdos *de tres años*. El hecho de que, existiendo la palabra *ἐινάετες, eináetes, per novem annos*, haya usado

(1) El original (XVI, 454) dice *σὺν ἐνιαύσιον, syn eniáusion, un cerdo añal*; pero como la última palabra es un derivado de *ἐνιαυτός, eniautós*, que significa, según el *Thesaurus*, *tempus longum quod alicubi seu in re quapiam teritur*; es decir, *un período de tiempo determinado*, tampoco la indicación es aquí precisa y exacta.

(2) El primer poeta griego que menciona el otoño es el lírico Alcman (siglo VII antes de Cristo).



Homero ἐννεόροισιν, *enneóroisin*, en dicho pasaje, me confirma en la idea de que ὥρη, *hore*, segunda parte del compuesto, no significa año, sino estación.

Como la interpretación de una epopeya, que es un cuadro completo de la cultura de un pueblo en una época determinada, requiere el concurso de todos los intelectuales, ruego encarecidamente a mi buen amigo e ilustre compañero Hernández-Pacheco, a quien desde ahora quedo reconocido y obligado, que aplique sus vastos conocimientos de experto naturalista a descubrir los errores de interpretación en que yo, por mi ignorancia, haya incurrido; y en la cuarta edición de mi versión de la *Odisea*—si llega a publicarse—pondré al pie de los pasajes controvertidos las atinadas observaciones de mi docto compañero, que me sugerirán, sin duda, una más amplia y más exacta comprensión de Homero, del divino poeta, como le llama Platón (3), del que compuso la mejor de cuantas epopeyas se han escrito en el mundo.

#### NOTA ADICIONAL

por D. Eduardo Hernández-Pacheco.

El profesor Segalá, con su gran erudición y su mucho saber en cuestiones helénicas, explica, amablemente, lo que puede haber en esta cuestión que yo—lego en lenguas clásicas—deducía al leer la versión en castellano de la *Odisea*, y comentaba fundamentándome únicamente en conocimientos derivados de las ciencias naturales y también en lo que se me alcanza de prácticas populares tradicionales pertinentes a la ganadería porcina.

Ambos coincidimos; él con completo conocimiento técnico, yo por intuición, en que las supuestas apreciaciones erróneas de las rapsodias X, XIV y XVI del inmortal poema, no deben achacarse a Homero. El distinguido profesor catalán aclara que los pasajes analizados no es de creer que hayan sido adulterados por los copistas, y apunta que en ciertos casos puede haber la

interpretación, en vez de años, de tiempos; que puede ser “cualquier división del tiempo, y especialmente hora, estación y año”.

Con tales indicaciones de tan autorizada fuente, me permito, por si pudiera ser útil para la más completa aclaración de los pasajes referidos, recordar algunos pormenores pertinentes a la ganadería porcina, que son los siguientes.

En la ganadería extensiva, que es el caso de la que regentaba Eumeo, juegan fundamental papel respecto a tiempo, los ciclos lunares, que en esencia son meses: la gestación dura tres ciclos lunares—hasta la última luna del tercero—y dos ciclos lunares, en general, la lactancia.

En Extremadura, desde siempre, se suelen obtener dos crías al año, que según los casos, circunstancias del campo y estado del ganado, se procura coincidan con dos de las tres estaciones en que dividían el año los griegos de la época homérica, según enseña el profesor Segalá. Según esto, se denomina, en las dehesas extremeñas, *navidieños* o *montaneros* a los lechones o cerdos que se destetaron en el invierno, por Navidad; cuyas madres se están alimentando durante la lactancia con bellotas, y ellos pueden alcanzar al destete, algo de la montanera, o sea del fruto del árbol de Júpiter. Son cerdos *yerbizos* los que se destetaron en plena primavera—abril o mayo—, cuando hay abundante yerba verde en los campos. Finalmente, se llaman *agostones* los lechones que dejaron la teta en el rigor del verano, en agosto, para que puedan aprovechar los granos de la reciente recolección y las rastrojeras. Debe advertirse que las condiciones climatológicas de Grecia son, próximamente, las mismas que las de la mitad meridional y del Levante de España.

Según lo expuesto, cabe pensar en la verosimilitud de las siguientes interpretaciones: Cuando Odiseo, o sea Ulises, llegó a la majada de Eumeo (rapsodia XIV), debía estar ya entrada la estación griega de invierno, según se deduce claramente del relato. Se cenaron entre los seis comensales

(3) Platón: *Fedón*, 94, d.



un cerdo de cinco tiempos, que serían en este caso ciclos lunares, y aunque asisten al ágape en calidad de convidados teóricos las Ninfas y Hermes, el de la áurea varita, se puede asegurar que con un agostón rollizo y bien criado, quedarían satisfechos.

Análogamente (rapsodia X), la encantadora Circe convertiría a los compañeros de Odiseo en cerdos de nueve tiempos, que asimismo pudieron significar ciclos lunares, o sean meses.

No me resta sino dar las gracias al ilustre profesor de Lengua Griega de la Universidad de Barcelona, por la amable atención que ha prestado a mi nota anterior, y someter a su juicio y gran competencia helenística las indicaciones que anteceden, por si pueden ser de alguna utilidad en sus interesantes estudios.

---

## INSTITUCION

---

### IN MEMORIAM

---

#### RECORDANDO A GINER (1)

---

#### VEINTIUN AÑOS DESPUES

por el Prof. D. Adolfo Posada.

---

Todos los años—el 18 de febrero—muchos de los que fuimos discípulos, íntimos discípulos, de D. Francisco Giner—el maestro ausente más allá del misterio, por excelencia, de la muerte—nos reunimos, en recogimiento de templo, en el salón que fué su hogar, para recordarlo en atmósfera de emoción, presididos por el magnífico retrato que de D. Francisco pintó Joaquín Sorolla. Aniversario triste, “cabo de año” de profunda melancolía, y más triste esta vez, porque es la primera que no está con nosotros, allí presente, su hijo espiritual predilecto, su hijo muy amado, Manuel Bartolomé Cossío.

---

(1) De *La Nación*, de Buenos Aires, número correspondiente al 31 de mayo de 1936.

Horas de recogimiento y de tristeza, mas no de desesperanza. Las sombras del maestro y de su hijo predilecto, nuestro hermano mayor, el recuerdo de sus vidas y de sus grandes éxitos morales, animan a los discípulos, les infunden entusiasmo para continuar, sin batallar *contra nadie*, su hermosa obra de paz entre los españoles de buena voluntad.

La reunión aniversario, en estos años críticos que padecemos, y más que en ninguno anterior, en el presente, alcanza la categoría, el valor de un verdadero *oasis* de paz de cuanto en vida significó el maestro, en el muy agrio, sequerón y excitador *medio* en que ahora fatalmente nos movemos—medio universal, de tonos trágicos—, en el que, sobre todo, se respiran rivalidades, odios—odios entre pueblos, odios de clases—y en el que se exalta y se glorifica cuanto suscita o mantiene las luchas, y cuanto conduce a dominar y a someter a las gentes al capricho del Poder desde la cuna, y aun antes, hasta más allá del sepulcro.

\* \* \*

En este aniversario de la muerte del maestro—el de este 18 de febrero—sentí yo, como en momento alguno, el contraste que apunto. Recordaba, sin poder evitarlo, que en aquellos días mismos, preparando unas palabras preliminares de una pequeña *Historia*, en la que he trabajado estos últimos años de un vivir que se me va harto ligero, pequeña *Historia* de una filosofía esencialmente pacifista—el “Kraussismo”—, al resumir las ideas fundamentales de tal filosofía, inspiradora en cierto modo de una política liberal y ultraliberal, me sentía inclinado a considerarlas—las ideas—fuera de los gustos o de la moda imperante, cuando no contrarias a cuanto constituye el contenido y aderezo de la actualidad que apasiona.

Hablar—me decía—ahora del “hombre interior”, del “derecho inmanente” de la “libertad” como exigencia de un vivir humano en sociedad, predicar la paz a los



hombres todos, de todos los pueblos y de todas las razas...; reafirmar como ley de los humanos la "fraternidad" equivale quizás a sentar plaza de ingenuo... o de simple.

¡Libertad!, ¡fraternidad!..., palabras engañosas o sin sentido. ¡Pacifismo!, doctrina perniciosa, antipatriótica, debilitante. Tiene más eco y mucho mejor acogida todo esto que decía alguno de los providenciales de ahora, que puede, si gusta o lo necesita, desencadenar la guerra. "Sólo la guerra, según el aludido, sólo la guerra eleva al máximo la tensión de todas las energías humanas e imprime un sello de nobleza a los pueblos que tienen el valor de afrontarla"; porque—se añade—"el sentimiento de la paz tiene algo de deprimente. No estimula las cualidades fundamentales del hombre", que son, por lo visto, las del "estado de naturaleza" de Hobbes—*bellum omnia contra omnes*.

La noción profundamente inspiradora de "fraternidad universal", se sustituye ahora, bajo el influjo de una filosofía sin contenido ético, con las más *prácticas*—realistas—de "solidaridad" y de "interdependencia"; pero habiéndolas despojado de su condición previa y esencial la libertad, se emplean como instrumentos de absorción y de opresión del Estado llamado "totalitario", en definitiva, del absolutismo autocrático de un partido.

\* \* \*

Los reunidos en el salón del maestro ese día del aniversario sentíamos—y queríamos sentir, mirando hacia adelante—, apoyados firmemente en el pasado—y fuera o por encima de una triste actualidad palpitante, efímera como toda moda—, según las inagotables enseñanzas de nuestro D. Francisco. Y de acuerdo con esa actitud de nuestro sentimiento, celebrábamos el gran aniversario a la manera misma de otros años, leyendo algo del ausente, recordando alguna manifestación del apostolado pacificador de aquel filósofo y educador de juventudes, que sentiría horror—y piedad—ante la miseria de una seudofilosofía que, más que para hombres, parece elaborada para chacales.

Esta vez se fijó nuestra atención anhelante—y constituyeron la oración del oficio— en unas páginas del último libro del maestro, de aquel su prólogo que no llegó a escribir, que sólo poseemos en bosquejo, en notas no ligadas, y el cual, como todo el libro, entraña el más duro contraste con la literatura y oratoria bélicas o prebélicas que forma hoy la más palpitante actualidad.

Empieza así el prólogo del último libro de Giner:

"*Este es un libro de paz.*"

\* \* \*

Si D. Francisco Giner hubiera tenido días para escribir o terminar su prólogo, habría éste sido, según rectamente interpreta Cossío, un verdadero examen de conciencia sobre el proceso ideológico, la vida interna, el valor social de su obra, a la que dedicara cuarenta años de su vida fecunda y que sintetizaba en la Institución Libre de Enseñanza, es decir, en *una escuela* y, además, y de modo especial, habría recaído el examen de conciencia sobre uno de los aspectos de la educación y de la función de la escuela, a saber, el que se produce en relación con la enseñanza religiosa.

Los dos temas, piensa Cossío, debieron surgir unitariamente en el espíritu del maestro, cuya preocupación más honda y más constante "en todas las esferas, y muy especialmente en la de la enseñanza, fué siempre la paz".

¿Puede haber nada más contrario a la idea de que la escuela se tiene por quienes se han adueñado del presente de *sus* naciones para su gloria?

Y he aquí cómo entendía Giner la realización de la paz en la gran obra, la noble obra de la educación, siempre según lo que leíamos de Cossío.

"Concordia sincera y desinteresada de hombres de buena voluntad, vengan de donde vinieren, para una obra educadora hecha sobre toda diferencia de opiniones políticas, de escuelas filosóficas, de creencias religiosas; pacificación de las almas en el sagrado campo neutral en que han de formarse las nuevas generaciones; absoluto



respeto al niño, sin la profana anticipación de odios y discordias, fué el ideal que don Francisco predicó y practicó toda su vida”.

\* \* \*

Como en los días del maestro, la mayor acritud social y política se producía a causa del predominio oficial de un determinado confesionalismo, al afirmar la pacificadora neutralidad, exigida ésta como condición esencial del respeto al niño, y a la conciencia también del maestro, al afirmar, digo, tal pacificadora neutralidad “por vez postrera” — sigue Cossío —, desbordante de amargura dulce y humana, acude a esclarecer con luz del mediodía cómo la educación religiosa adogmática... es y debe ser fuente de paz en la escuela, en la verdadera escuela que une, en la engendradora hermandad para todos los hombres”.

Giner no era un laicista vulgar, no. Para él, la religión es “una función espiritual permanente, que la escuela debe educar”, aunque no “confesionalmente”: debe “enseñar culturalmente, como enseña la historia del pueblo hebreo y el contenido del Antiguo Testamento, la historia del Cristianismo”: todo según el espíritu de aquel tan hermoso y tan olvidado Congreso de las Religiones de Chicago.

\* \* \*

La idea fundamental, que como nunca debiera mantenerse hoy, reaccionando contra los desbordamientos presentes, que de tan cruel modo perturban la escuela como perturban la vida social; la idea fundamental sostenida en el escrito de nuestro rezo en este aniversario es la de que debe desterrarse de la escuela, de donde las sociedades, las naciones, surgen todas las cosas que dividen. “La escuela—afirma rotundamente el gran maestro español—no está para eso”. “Hoy en Europa—añadía D. Francisco—los problemas políticos, económicos y religiosos son los que más apasionan”. En la escuela “debe exponerse objetivamente su situación, y no más”. Yo diría en la escuela y en la Universidad, que debe

vivir como tal al margen de las pasiones. “La escuela—continúa Giner—está hecha, no para dividir, sino para formar. Que cuide, con respecto al niño: a), de no profanar su amor, abierto a todo; b), de que no anticipe juicios que no puede construir. Por esto—sigue el maestro—, por esto repugna el hacer a los niños intervenir en las luchas políticas, sociales, religiosas, verbigracia, incriminarlos en las listas de protestas en favor ni en contra de la República, de la Monarquía, del poder temporal ni espiritual del Papa, o del racionalismo, catolicismo, protestantismo, o del partido liberal o del conservador, o del obrero...” Y hoy diríamos del fascismo. ¿Y cómo nos tratarían si nos atreviéramos a actuar...? “A los niños—decía D. Francisco, lleno de humano respeto hacia la infancia—, no debe llevárselos a manifestaciones, inclusive por la libertad de conciencia o la neutralidad de la escuela (¡qué saben de eso!), con abuso y profanación de unas criaturas que deben ser educadas en la reserva y el amor *cum magna reverentia*.”

“Clamemos a los cuatro vientos sin enemistad hacia nadie, ni contra los jesuitas, ni contra los masones, católicos, protestantes, ateos..., sino contra los *haraganes*, sean republicanos, liberales, conservadores o carlistas, que por igual se encogen de hombros ante la educación del pueblo y los intereses culturales.”

¿Qué afán nos legaba, qué nos recomendaba en aquella especie de testamento contenido en las notas que estábamos leyendo?

He aquí las palabras del maestro:

“Nuestro afán siempre: evitar la guerra, la barbarie, la intolerancia salvaje, el africanismo; trabajar *en paz* y en colaboración con todo el mundo en los infinitos problemas, técnicos o espirituales, comunes, queriéndolo o no, dejándonos atacar sin réplica, y aun, en general, sin protesta, sin defensa. Y todo ello sin desprecio...”

Había en el ideal y en las recomendaciones de nuestro D. Francisco mucho, mucho del espíritu del Evangelio... y no poco del espíritu inspirador del tolstoísmo. Es de-



cir, de todo lo contrario al imperialismo, a la política de dominación y a las manifestaciones de la violencia, hoy desgraciadamente tan de moda y con los resultados que todos los humanos padecemos.

Pero...

### NOTAS DE EXCURSIONES

por los profesores D. José María Giner y D. José Ontañón, C. A.

## Maqueda, Talavera de la Reina, Oropesa, Puente del Arzobispo y Monasterio de Guadalupe.

19-21 de febrero de 1928.

Salida de Madrid, en autobús, el domingo de Carnaval, 19 de febrero de 1928, a las 7,25 de la mañana, por la carretera de Extremadura, hasta Oropesa.

Hicimos una primera parada en *Navalcarnero* (32 Km.) (1).

Con un tiempo hermoso, de primavera, entramos en la provincia de Toledo, y nos detuvimos de nuevo en *Maqueda* (74 kilómetros desde Madrid), para ver la iglesia, el castillo y el rollo (2).

La tercera parada fué en Talavera (117 kilómetros), donde estuvimos de 11 a 12, visitando Nuestra Señora del Prado, Santiago, la Colegiata y el puente (1).

Al salir de Talavera, empezamos a ver, por la derecha, la Sierra de Gredos, paralela a la cual se desarrolla la carretera, y dejamos a la izquierda el Tajo.

Nueva detención en Oropesa (148 Km.), donde llegamos a la una. Comimos en el Castillo, que domina la llanura, al fondo de la cual se alza Gredos, cuyo macizo se abarca en toda su extensión desde aquel lugar, como desde ninguna otra parte. Absolutamente despejado y cubierto de nieve, fué la primer gran emoción del día.

(1) Véase el número 911 del BOLETÍN, correspondiente a marzo de 1936.

(2) Idem ídem.

(1) Véase el número 894, correspondiente a octubre de 1934.

## Oropesa.

Situado en la falda de un cerro, en cuya cúspide se alza el *Castillo*, está rodeado de olivares que acaban al llegar al llano, donde la mayoría de las tierras son de pan llevar. Tuvo cierta importancia en la Edad media, como lugar fuerte. Enrique III dió la villa a D. Gaspar Alvarez de Toledo, del cual proceden los Condes de Oropesa, creadores del Castillo. Este es del XIV, en su parte más vieja. A comienzos del XV, se aumentó otra, de planta rectangular, rodeada por muros de sillar y alguno de mampostería. La torre principal, cuadrada, tiene matacán y cuatro torrecillas de ángulo. La muralla que lo circunda y que debió rodear también al pueblo, parece bastante anterior. En el siglo XVI, fué ampliado y quedó convertido parte en fortaleza y parte en palacio, este último inconcluso. Se conservan dos alas de un patio de dos pisos, con columnas jónicas de la mayor sencillez y elegancia, y una crujía con monumental fachada, de varios pisos, cuyos balcones volados, con magníficos barandales de hierro, son del siglo citado y se abren frente al paisaje descrito. En el interior hoy está instalado un Parador de Turismo, que le ha salvado de la ruina. Ya no se conservan allí ninguno de los artesonados ni los zócalos de azulejos de Talavera, que se guardan en una colección particular, en Madrid.

A continuación del Castillo y siguiendo la línea de la cresta, se levanta una importante *Capilla*, obra grecorromana correspondiente al colegio de Jesuitas que don Francisco Alvarez de Toledo, virrey del Perú, fundó a fines del XVI y que se terminó en el siglo siguiente.

En el declive del cerro, está la *Iglesia parroquial*, en medio de una vieja plaza, que conserva una casa gótica con arcos canopiales y bolas. En los alrededores hay otras interesantes y mucho más modernas. La parroquia es del XVI, con traza aún gótica, ábside poligonal, contrafuertes y pináculos. El granito en que está construída tiene una corteza de líquenes verdosos, y



amarillos, que le dan un peculiar aspecto. Lo más interesante es la portada principal, ya por completo renaciente, tosca y prolija de adornos. El interior, de una nave, es de tipo clásico, con cúpula y retablos greco-romanos.

A las 3 de la tarde continuamos el viaje, por la carretera de Logrosán y Trujillo. 13 Km. a *Puente del Arzobispo*, atravesando primero olivares, después terreno ondulado, donde aflora el granito entre el terciario. Pronto empieza la dehesa de encinas, perteneciente al pueblo, a ambos lados de la carretera, con algunos alcornoques. Vamos bajando en busca del Tajo; 4 kilómetros antes de llegar, desaparecen los encinares y entramos de nuevo en terreno de siembra, acentuado el descenso con manchas oscuras de arbolado, en la lejanía. Detrás tenemos aún Gredos y ya vemos por delante la Sierra de Altamira y el Cerro de la Estrella. Próximamente un kilómetro antes del pueblo, dejamos en una altura, a la izquierda, la ermita de Nuestra Señora de Bienvenida. Aquél se ve en el llano, del color del suelo, bastante extendido.

### Puente del Arzobispo.

Debe su nombre al de Toledo, D. Pedro Tenorio, que, en el XIV, mandó construir el magnífico puente que aún se conserva, fundó y levantó la iglesia y un palacio, y dotó un hospital, que aún vive de sus rentas, bajo el patronato del arzobispo de Toledo. Soñó el fundador que fuera este lugar lo que en Alcalá hizo después Cisneros, es decir, un centro de cultura y un lugar de reposo para sus sucesores.

La situación es muy semejante a la de Toledo: el Tajo, en el momento de atravesar el puente, entra en un viejo cauce de granito, deja la tranquilidad que trae en su ancho lecho y salta por varias presas, rodeando un poco al pueblo. Por un lado, las casas; por el otro, olivares. Las calles son grandes, con materiales antiguos metidos en su construcción y casi todas blanqueadas. La plaza es cuadrada. Al fondo, la *Iglesia*; formando ángulo con ella, el

Hospital, edificio bajo, con rejas y balcones volados. Los otros dos lados, más las calles de Talavera y de Tenorio, tienen soporales de diferentes trazas, con elementos aprovechados, entre los que hay algunas columnas y capiteles góticos. Nada conserva la iglesia de su primitiva construcción, rehecha completamente en el siglo XVIII. Tiene tres naves con ábsides, sólo una bóveda del XV en el bautisterio y una preciosísima estatua, del mismo siglo, de Santa Catalina—la titular—sobre la portada. El retablo mayor tiene un cuadro de esta Santa, por Maella. Cúpula sobre pechinas. La torre, que es lo más viejo que se conserva, derrengada y ruinoso, remata en un horrible cuerpo de azulejos, que le añadieron en el siglo pasado.

En las eras subsiste el *rollo*, gótico.

Lo más interesante del pueblo es el *Puente*, de recia estructura gótica y con los acostumbrados declives. Apuntados son sus once arcos y, por desgracia, ha perdido los torreones que tuvo en los extremos. Los escudos del fundador que en ellos había están embutidos en los muros del patio del Hospital. Se conserva una inscripción, casi ilegible, con letra del XIV, puesta al concluir la obra (1338).

Vale la pena de dedicar un rato a las alfarerías que conservan la tradición de las vasijas de formas clásicas, que se hacen en tornos de pie.

(Continuará.)

---

### LIBROS RECIBIDOS

*Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana*.—Memoria, 1933.—S. 1. (Barcelona), s. a. (1933).—Don. de la Assoc. Protectora de l'Ensenyança Catalana.

Tiberio ((Oscar).—*Palingenesia*. Florilegio de muerte, de galantería, de amor.—La Plata, Imprenta "La Popular", MCMXII.—4.º—Don. del Consulado de España en La Plata.—República Argentina.

---

Madrid.—Imp. de J. Cosano.—Palma, II.